الأستاذية الراعية « العلاقة المنتورية »

دور الأستاذ الجامعي في رعاية طلابه الباحثين لتعميق الإنتماء للجامعة ومستوي الطموح

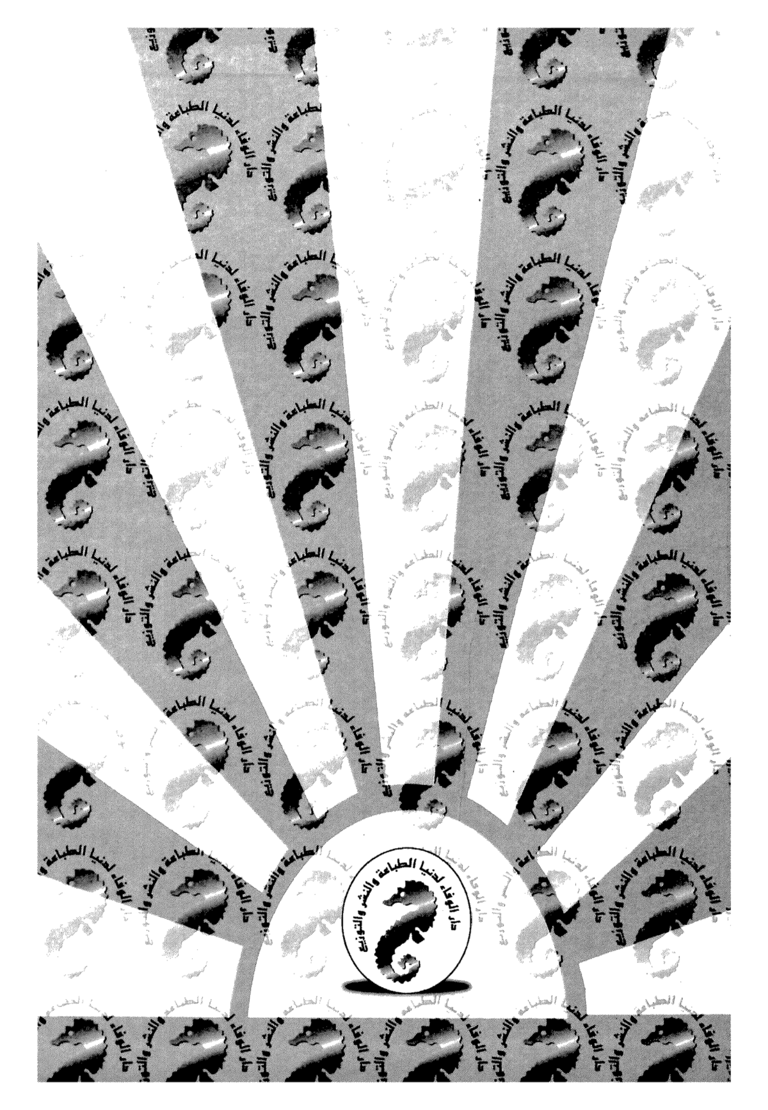


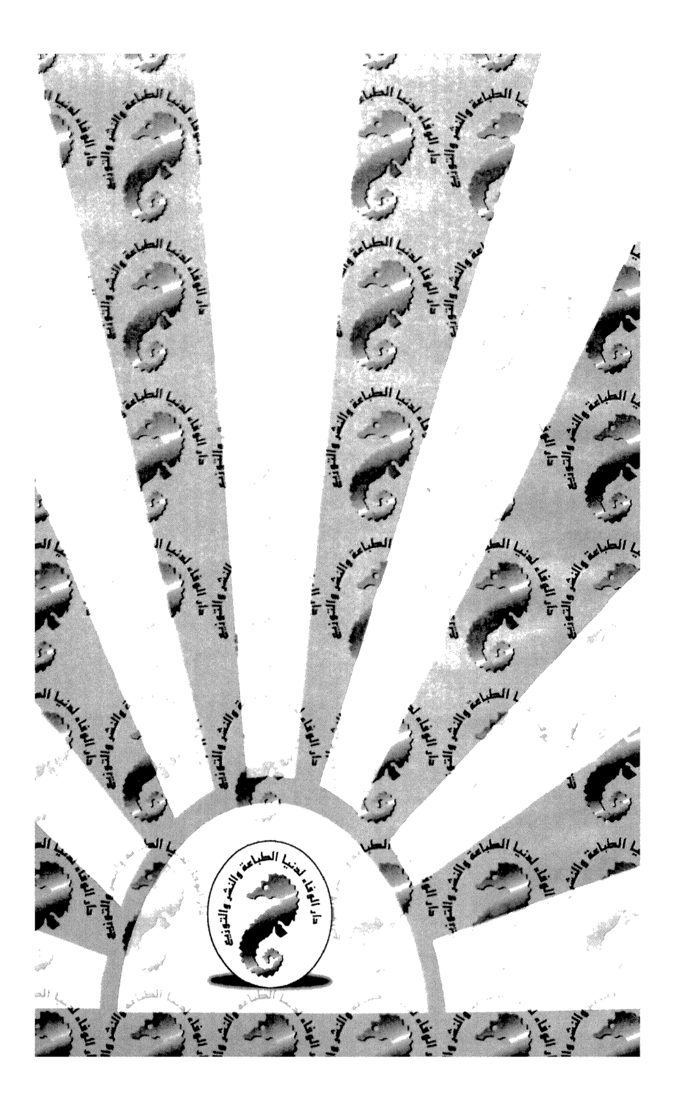
الدكتور

مدحت أحمد فتح الله



تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ / ٠٣ - الإسكندرية


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع

الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية)

دور الأستاذ الجامعى فى رعاية طلابه الباحثين

لتعميق الانتماء للجامعة ومستوى الطموح

الدكتور

مدحت أحمد فتح الله علي البربري

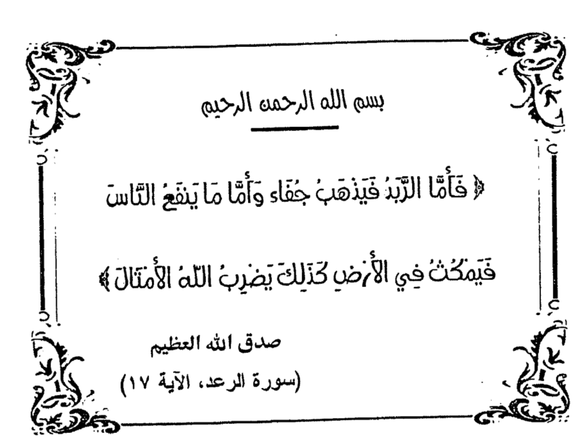
الطبعة الأولى

٢٠١٠

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ – الإسكندرية

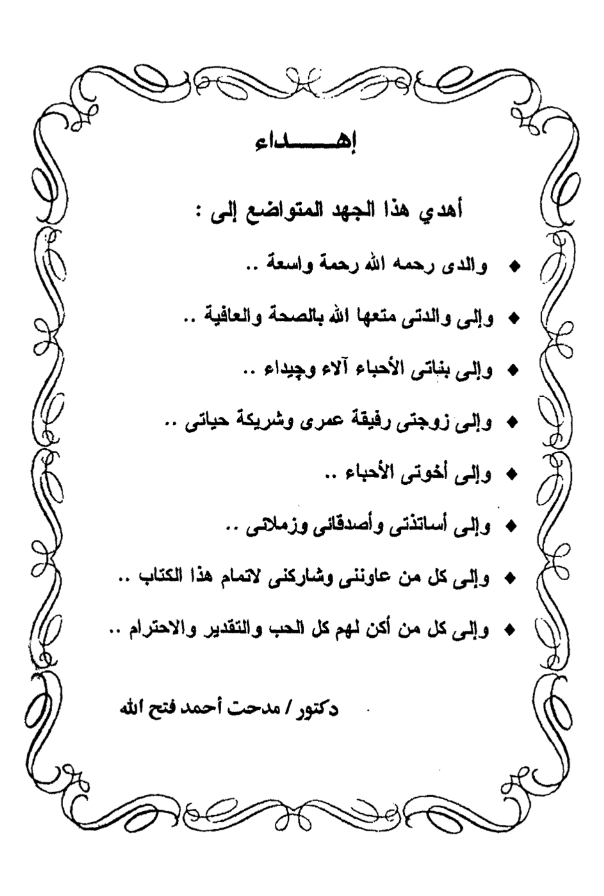


بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاء وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الرعد، الآية ١٧)



إهـــــداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى :

- والدى رحمه الله رحمة واسعة ..
- وإلى والدتى متعها الله بالصحة والعافية ..
- وإلى بناتى الأحباء آلاء وچيداء ..
- وإلى زوجتى رفيقة عمرى وشريكة حياتى ..
- وإلى أخوتى الأحباء ..
- وإلى أساتذتى وأصدقائى وزملائى ..
- وإلى كل من عاوننى وشاركنى لاتمام هذا الكتاب ..
- وإلى كل من أكن لهم كل الحب والتقدير والاحترام ..

دكتور / مدحت أحمد فتح الله

مقدمة الكتاب

يختلف أساتذة الجامعة فى سمات شخصياتهم وفى مدارسهم ومدى خبراتهم ومدى تفاعلهم الاجتماعى مع طلابهم وبالتالى تتحدد نوعية العلاقة بين الطلاب وأساتذتهم التى تجعلهم يقبلون عليهم ويشعرون بالانتماء والود أو بالأحجام عنهم متمثلا فى الشعور بالعزلة والاغتراب .

ولقد نادى الكثير من الباحثين والكتاب والمفكرين فى التربية بأهمية العلاقة التربوية التفاعلية بين المعلم وطلابه وطلابه فى مختلف مراحل التعليم وذلك حتى تتاح الفرص لاكتشاف الموهوبين الذين يمكن أن يخلقوا أجيالاً من الباحثين والعلماء ولا يتسنى هذا إلا إذا كانت العلاقة بين الأستاذ وطلابه فى مراحل الدراسات العليا قائمة على منح الحرية والحب والعدالة علاقة إيجابية صادقة تتسم بالود والشفافية والرغبة فى الاستمرارية والموضوعية مما ينعكس أثره على المتعلمين فى الشعور بالثقة واحترام الذات والاستقلالية والانتماء المؤسسة التعليمية والرغبة فى مزيد من التطلع.

ومن هنا كان من الضرورى للأستاذ الجامعى أن يعرف كيف تكون العلاقة المنتوريه مع طلابه الباحثين وأن يدرك أهمية دوره فى زيادة دافعية الدراسين نحو استكمال أبحاثهم العلمية، وتأتى القيمة العلمية لهذا الكتاب فى تبصر الأساتذة المشرفين على طلاب البحث بالأدوار الإشرافية وتقديم التوجيهات التى تسهم فى تفعيل أدوارهم فى الإشراف وتشجيع البحث العلمى وإعداد جيل من العلماء والباحثين والمبدعين وليس من قبيل المبالغة القول بأن هذا الكتاب يعتبر فريداً ومبتكراً فى بابه وموضوعه وهويهم جميع أساتذة الجامعات والمشتغلين بالبحوث التربوية ومتابعتها فلم يألو الكاتب جهدا فى الدراسات التطبيقية أن يقترب أكثر وأكثر لمحاولة الوقوف على خطورة هذه

العلاقة وأثرها الهام داخل كليات الجامعة، فهو يقدم فى أسلوب شـيق جهـدا علمياً يمثل نموذجاً للبحث العلمى المتكامل فى مجال علم النفسى مما يـدفع إلى نشره على أوسع نطاق. وسد فراغا حقيقيا فى المكتبة العربية ويحتـوى هدا الكتاب على خمسة فصول يحتوى الأول منها على أهداف البحث وأهميته ومصطلحاته وإجراءاته ويركز الفصل الثانى على الدراسات النظرية التـى تحاول أن تفسر فحوى العلاقة المنتوريه والنظريات المفسره لها. كما يتناول الانتماء كحاجه نفسية اجتماعية والنظريات المفسرة للانتمـاء ثـم دراسـة مستوى الطموح والنظريات المفسره له والعوامـل المـؤثرة فـى مـستوى الطموح.

ويختص الفصل الثالث من هذا الكتاب بعرض للدراسات التى اهتمت بالأستاذيه الراعية والانتماء ومستوى بالطموح وفي الفصل الرابـع تـصدى الكاتب لتوضيح منهج البحث المستخدم وكيفية انتقاء العينة وإعـداد الأدوات أو الصعوبات التى واجهته فى التطبيق أما الفصل الخامس فتم فيه عـرض نتائج الدراسة العملية وتفسيرها ووضع التوصيات والبحوث المستقبلة .

ليخرج الكتاب فى النهاية يجمع بين الجدية والمتعة التى تحقق تفاعلا خصبا بين الأساتذة وطلابهم .

وبعد أن وفقنا الله فى هذا الكتاب لا يفوتننى أن أتقدم بخالص الشكر للأستاذة الدكتوره /سلوى محمد عبد الباقى فقد كانت نعم الأستاذة والمربيـه، إذ رايت فيها تواضع العلماء وترفعهم وطهرهم، فقد تابعت الدراسة فى كـل مراحلها ولم تبخل على بوقت أو جهد، فتعلمت منها الدقة والاحترام وكيـف يكون العطاء فكانت مثالا للأستاذية الراعية .

كما أتقدم بخالص الشكر للأستاذ الدكتور/ مصرى حنوره الذى فتح لى بيته وأفادنى بتوجيهاته وكان دائما أكثر تواضعاً رحب الصدر والحق أن لقائى به كان له أعظم الأثر فى إنجاز هذا البحث فقد لمست منه العلاقة المنتوريه كما يجب أن تكون وأسأل الله العظيم أن يرحمه رحمة واسعة ويجعله عمله هذا فى ميزان حسناته .

كما أننى أتقدم بعميق الامتنان إلى أسرة مكتبة دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر التى أتاحت لى فرصة نشر هذا الكتاب ضمن إصداراتها القيمة وبذلت كل جهد فى سبيل إخراج هذا الكتاب فى أفضل صورة للعالم العربى .

دكتور

مدحت أحمد فتح الله

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- مقـــــــدمة
- خلفـــية المشكـــلة
- تحديد المشكـــلة
- أهـــداف البحـــث
- أهميـــة البحـــث
- تساؤلات البحث
- مصطلحات البحث
- متغيرات البحـــث
- حـــدود البحـــث
- إجـــراءات البحث
- الخطوات الإجرائية

الإطار العام للبحث

✍ **مقدمة :**

يعتبر إدراكنا لصفات الآخرين النفسية بداية التفاعل الاجتماع حيث يؤثر كل منا في الآخر في تواصل مستمر وأول ما يلاحظه الشخص المدرك هو السلوك الصادر عن الآخر، وبالتالي يتكوَّن انطباع في ذهن الشخص المدرك للشخص موضوع الإدراك، ولا شك أن هذا الانطباع سوف يؤثر في سلوك الشخص المدرك فيقرر الاقتراب من الآخر ومسايرته أو الابتعاد عنه ومخالفته، وقد وجد «دتينر» ١٩٥٩ أن جذب الجماعة لأفرادها يزداد كلما ازداد إدراك وشعور الأفراد بأنهم موضوع تقبُّل من الجماعة وعلى العكس من هذا لا يُقبل الفرد على جماعة ترفضه، ولا تقبل عضويته فيها (محمود فتحي عكاشة، د.ت: ٦٠)*.

ولا شك أن توافق الدارسين مع متطلبات الحياة الجامعية، يتأثر بطبيعتها وما فيها من نظم وما يدركونه من علاقات بينهم، وبين أساتذتهم، فإذا قامت هذه العلاقة على الحب والتعاطف والتسامح والرعاية؛ كان ذلك بمثابة الرابطة التي تربط الدارس بجامعته، وتشعره بانتمائه لها وبقدر إدراك الفرد لمستوى إشباع حاجاته يتحدد مستوى انتمائه، وكلما زاد الإدراك لطبيعة مصدر الإشباع؛ ارتفع الشعور بالانتماء، كما أن الشعور بالانتماء يجعل للحياة معنى، ويوجه الفرد نحو الكفاح والتطلع إلى مستقبل مشرق، بل ويصبح قادرًا على تحمل مختلف مشاق وضغوط الحياة، مما يسهم في تنامي صحته النفسية.

---

* يشير الرقم الأول إلى سنة النشر، كما يشير الرقم التالي للنقطتين المتعامدتين إلى رقم الصفحة أو الصفحات.

ولهذا يشير كلاً من محمد جميل وزملائه *(١٩٨٣: ٥٣٤)* إلى أن حرص الفرد على السند الوجداني الذي يجده في الانتماء؛ يدفعه إلى محاولة المزيد من قبول الجماعة وتقديرها وإلى المحاولات المستمرة لتهذيب أنانيته والتخلي عن نزواته الشخصية وتعديل قيمه وأهدافه لتتلاءم مع قيم الجماعة وأهدافها.

وكما يحتاج الطلاب داخل الجامعة إلى مساندة أساتذتهم، فإنهم يحتاجون أيضًا إلى تأكيد ذواتهم، والشعور بالاستقلالية، وإبداء الرأي؛ لإشباع حاجاتهم النفسية وتوافقهم مع البيئة الجامعية؛ فيصبحون أكثر طموحًا للمستقبل وربما يكون الأستاذ الجامعي متمكنًا من مادته العلمية ولكن تنقصه سبل التواصل الإيجابي مع طلابه فيصبحون أقل ثقة به وأكثر قلقًا على المستقبل وتقل بالتالي مستويات طموحاتهم.

«واستجابة الطالب لتلقي العلم تكون كبيرة حينما تكون علاقته بأساتذته طيبة، بينما النقيض من ذلك يؤدي إلى سوء الفهم وضعف التحصيل. فالطالب القريب من أستاذه يكون أكثر إقبالاً على العلم يسأل ويستفسر في أدق الأمور».

(سعفان عبد الجواد، ١٩٩٩: ٦٣٦)

ولهذا ينبغي تهيئة المناخ الجامعي الذي يوثق العلاقة، ويزيد من الاتصال بين الطلاب وأساتذتهم وبخاصةً أن الأستاذ يُعد المثل والقدوة يأخذ عنه طلابه الكثير بالتقليد والمحاكاة مما يؤثر في تكوين شخصياتهم.

والأستاذية الراعية Mentorism أو فن الإشراف الرشيد يمتد ليشمل كل علاقة بين طرفين أحدهما محتاج إلى الرعاية والطرف الآخر لديه عنصر أو أكثر من عناصر الخبرة التي يمكن أن تعطي عددًا من أشكال الرعاية، منها الرعاية العقلية، والرعاية الوجدانية، والرعاية العملية والفنية،

والرعاية المادية والاجتماعية والاقتصادية والقيادة *(مصري حنورة، ١٩٩٣: ٢٢-٢٧)*.

كما يقع على عاتق أساتذة الجامعة مهمة إعداد باحثي المستقبل، واكتشاف العقليات الإبداعية، وتشجيعهم على مواصلة البحث والدراسة لتحقيق أهداف التعليم العالي، والنهوض بالمجتمع ليواكب حركة التنمية.
(أحمد حسن عبيد، ١٩٧٩: ٢٠٢-٢١٠)

ويختلف أساتذة الجامعة في سمات شخصياتهم، وفي مدارسهم، ومدى خبراتهم، ومدى تفاعلهم الاجتماعي مع طلابهم وبالتالي تتحدد نوعية العلاقة بين الطلاب وأساتذتهم، التي تجعلهم يقبلون عليهم ويشعرون بالانتماء والود أو بالإحجام عنهم متمثلاً في الشعور بالعزلة والاغتراب، وبالتالي إمكانية وجود علاقتين أحدهما فاعلة والأخرى محبطة، أحدهما نامية والأخرى غير نامية، وفي ضوء ذلك نشأت فكرة هذا البحث.

✍ خلفية المشكلة :

ظهرت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحث في مرحلة الدراسات العليا، ولما أحس به من مشكلات تعترض زملائه من طلاب الماجستير والدكتوراه داخل الجامعة أو خارجها في سبيل إتمام ما يقومون به من أبحاث، فهناك عددًا غير قليل من المشرفين لا يعطون الوقت الكافي لمتابعة وتوجيه طلابهم وقد يستغرق البعض من الأساتذة وقتًا طويلاً في مراجعة وقراءة ما يكتبه طلابهم ضمن فصول الرسالة دون مراعاة لوقت الطالب أو مشاعره الإنسانية؛ مما يترتب عليه زيادة مدة بقاء الطالب للحصول على الدرجة العلمية، ويمثل هذا إهدارًا للوقت والجهد والنفقات، وقد يشوب علاقة الطالب بأستاذه الخوف من قِبَل الطالب، ولشعور الطالب بأن مصيره العلمي في يد أستاذه فقد يخشى مناقشته أو معارضته، ولا يجد مجالاً

لحرية الفكر وإبداء الرأي مع هذا الأستاذ فتصبح العلاقة التربوية غير سليمة لا يجد الدارس فيها من يساعده ويتعاطف معه ليتجاوز ما يواجهه من عقبات، وكل هذا ربما يولد لديه الإحباط وقد يدفعه إلى ترك البحث والدراسة مما يحول دون الاستفادة بالعناصر الطيبة من الطلاب.

ويؤكد هذا ما أشار إليه كلاً من علي خليل ومحمود عوض *(١٩٩١: ٢٠٩)* من أن **«عجز الطلاب أو فشلهم في جمع مادة البحث، ومن ثم هجر الطالب للبحث كله يرجع إلى عملية الإشراف وما تمثله من علاقة بين الأستاذ والطالب».**

كما وجد الباحث أن التراث السيكولوجي قد حفل بالعديد من الباحثين الذين توصلوا إلى وجود صعوبات متعددة تتعلق بالإشراف العلمي على طلاب الماجستير والدكتوراه، فقد أشار كاتز "Katz" ١٩٧٦ إلى أن الدراسات العليا تحتاج إلى مناخ أكاديمي جيد، يتميز بعلاقة سليمة بين الأساتذة والطلاب، أساسها الاحترام المتبادل والإرشاد والتوجيه وليس الإهمال والتخويف، ولكي يتوافر مثل هذا المناخ يجب الاهتمام بالعمليات والأساليب التي تؤدي إلى تنمية عقول طلاب الدراسات العليا وشخصياتهم والتي تتمثل في توجيه الرعاية لهم واهتمام الأساتذة بأفكارهم وآرائهم وطموحاتهم، وكذلك رعاية المتفوقين وتقديم المساعدة اللازمة لهم ليتفرغوا للدراسة والبحث *(سمير عبد الوهاب، ١٩٩١: ٨٥)*.

واهتم جيل "Gell" ١٩٩٦ في دراسته بالبحث عن العوامل المرتبطة بإنهاء طلبة الدكتوراه لأبحاثهم والتي كان من بينها مدى التطابق والانسجام بين الطلبة ومشرفيهم، وقد أوصى بناء على نتائج دراسته بضرورة إجراء بحوث مستقبلية عن أثر نوعية العلاقة بين الطلبة ومشرفيهم على قدرة الطلاب على إنجاز أبحاثهم ودراساتهم، وضرورة تدريب الأساتذة

المشرفين، وضرورة مساعدة المشرفين لطلابهم في إعداد خطط الأبحاث وتحديد الموضوعات.

وتبيَّن من دراسة أخرى أن هناك العديد من الصعوبات التي تتعلق بالإشراف العلمي على طلاب الماجستير والدكتوراه، منها ضيق وقت المشرف، والعلاقة الاجتماعية والنفسية بين المشرف والطالب، وضعف اتجاه المشرف نحو البحث والباحث *(سامي محمود رزق، ١٩٩٧: ١٧٤-٢٠٧)*.

وفي دراسة استهدفت التعرف على الأسباب المؤدية إلى عزوف طلاب الدراسات العليا في المجال الطبي عن استكمال الدراسة، أشار ٤٧% من العينة إلى أن السبب في ذلك القصور في بعض جوانب الإشراف والمتمثل في بعض الممارسات السلبية من قِبَل المشرف مثل صعوبة تحديد المواعيد مع المشرفين، وقلة الوقت الذي يخصصه المشرف للطالب للعمل في بحثه.

(Diezetal. C., 2000: pp.97-100)

كما أشار طلاب الدراسات العليا في دراسة إلين "Ellen" ١٩٩٩ إلى أنهم نادرًا ما يتلقوا التشجيع والتدعيم من أساتذتهم مما يؤثر على استكمال رسائلهم للدكتوراه.

كما أكدت نتائج دراسة محمد صبري (١٩٨٢) أن من أهم المشكلات التي يعاني منها طلاب الدراسات العليا؛ انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعباء التدريسية أو الإدارية، وضعف توجيه المشرف للطالب أثناء السير في البحث.

واتضح من خلال نتائج دراسة آلان "Alan" *(1999: 43-53)* تأكيد المتعلمين على أن إيجابية التعلم تتحقق لهم حينما يدركوا مستويات مرتفعة من التدعيم الاجتماعي في البيئة التعليمية.

كما كشفت نتائج دراسة هاريت وزملائه "Harriete et. al" *(2002)* أن المساعدة المفيدة والمساعدة المتشابكة للطلاب من خلال الأستاذ الراعي أسهمت في إنتاجيتهم ورضاهم عن الراعي.

والعلاقة الإشرافية علاقة إنسانية بين المشرف والدارس في المقام الأول تخضع لما تخضع له أية علاقة إنسانية، وأن افتقاد الطلاب لهذه العلاقة الإنسانية من خلال صلة الأستاذ المشرف؛ هي وأد للطاقات الواعدة من الطلاب وزيادة شعورهم بعدم الانتماء، ومن ثم يفقد إنتاج العلم والفكر وظائفه الإبداعية الحقيقية، وفي هذا الصدد يشير عبد الستار إبراهيم *(١٩٨٥: ٣١١-٣١٢)* إلى أن التفاعل الديمقراطي الحر بين المشرف والباحث هو من أفضل أنماط الإشراف المرتبطة بالبحث العلمي حيث تعطى الحرية للباحث في اتخاذ القرارات، ولا شك أنه كلما امتازت العلاقات الاجتماعية بالدفء والاتصال الإنساني الطليق بين الفئات المختلفة داخل المؤسسة العلمية، كلما ازداد المناخ الاجتماعي اتساعًا نحو ظهور الإمكانيات الإبداعية، وانطلاقها بشرط عدم تعارض ذلك مع المعايير الأكاديمية والفكرية المطلوبة للعمل والبحث الجيد، كما توصل فؤاد أبو حطب وآمال صادق *(١٩٩٤: ٢١٨-٢١٩)* إلى أن المعلم الذي يتميز بالأسلوب الشخصي مثل الاهتمام، والتقبل، والدفء؛ يشبع حاجات الانتماء لدى طلابه.

وذهب فخري الدباغ *(١٩٨٦: ١٠٤-١٠٥)* إلى أن «الانتماء إلى الجماعة والتمسك بها يدرأ عن الفرد العديد من المشاكل والأزمات والاضطرابات النفسية والانصياع للجماعة والاندماج بها يخفف من القلق والتوتر الداخلي».

فالعلاقة الراعية هي شكل أساسي من أشكال العلاقة بالآخر، وهذه العلاقة هي أساس الوجود الإنساني الاجتماعي، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش دون علاقة بالآخر الذي يساهم في إشباعاته الأولية، وهي المساندة والموازرة

التي يتلقاها من الآخر، وهذا ما أكدت عليه العديد من نظريات المذهب الإنساني، ففي رأي أدلر "Adler" أن الإنسان كائن اجتماعي، يربط نفسه بالآخرين في إطار العلاقات الاجتماعية التي قوامها التعاون والتوحد بالجماعة، والتعاطف مع أفرادها، كما رأى أن رغبة الفرد في الانتماء والارتباط بالآخرين، هي نوع من التعويض لما يستشعره من ضعف، وأن الفرد يشعر بالأهداف التي يحاول بلوغها، ويعتبر «أدلر» أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريًا والفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق منذ الميلاد حتى وفاته وهي الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها *(هول ولندزي، د-ت: ١٦٠-١٦٥)*.

كما أكد أريك فروم "From" على أهمية الانتماء في إطار تحليله لماهية الوجود الإنساني وحتى يشعر الفرد بالانتماء، لابد أن يربط نفسه بالآخرين، في روح من الحب والعمل المشترك، وأن الحب الخلّاق يتضمن دائمًا الرعاية المتبادلة والمسئولية والاحترام والفهم، والإنسان في رأي «فروم» لا يرغب أن يحس بالهوية الشخصية وأن يكون فريدًا متميزًا بل يريد أن يشعر بالانتماء.

(المرجع السابق: ١٧٤-١٧٥)

وذهبت كارين هورني "Horney" إلى أن هناك حاجات يكتسبها الفرد في محاولته العثور على حلول لمشكلة اضطرابات العلاقات الإنسانية، ومنها الحاجة العصابية للحب والتقبل وتتميز هذه الحاجة بالرغبة دون تفرقة أو تمييز في إرضاء الآخرين وعمل ما ينفعونه، فالشخص يعيش من أجل الفكرة الطيبة عنه لدى الآخرين، كما أنه يكون بالغ الحساسية لأي علاقة قائمة على النبذ أو عدم الـود *(المرجع السابق: ١٧٩)*.

وفي اطار النظرية المجالية نجد أن مفهوم الانتماء هو نتاج التفاعل بين الفرد بخصائصه والموقف موضوع الانتماء، وانتماء الفرد أمر يتوقف

على السياق النفسي والاجتماعي الذي يحدث فيه الانتماء وأنه سمة ديناميكية .. تهيئ الفرد لحركة نحو موضوع انتمائه *(محمد إسماعيل عمران،٤٥ :١٩٨١)*.

✍ تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في شكوى بعض الدارسين بالدراسات العليا (ماجستير، ودكتوراه) من قلة توافر صلة الأستاذية الراعية التي يشعرون فيها بالاهتمام الكافي والرعاية، والتسامح من قِبَل الأساتذة، بل وتعالي بعض المشرفين على طلابهم، وعدم اهتمامهم بتوثيق علاقتهم الاجتماعية مع طلابهم، ونقصان فرص إتاحتهم لحرية التعبير وإبداء الرأي لهم، مما يجعل أسلوب الإشراف معيقًا ومشبطًا، ويؤدي إلى خفض مستوى دافعية الدارسين نحو استكمال مراحل الدراسات العليا وهجر البحث والجامعة.

ومن ثم تعد الدراسة الحالية محاولة للوقوف على الصورة الذهنية المدركة لصلة الأستاذية الراعية بين الدارسين بالماجستير والدكتوراه وأساتذتهم بكليات تختلف في تخصصاتها ومحاولة الكشف عن علاقة هذا الإدراك بانتماء الدارسين للجامعة وزيادة مستوى طموحاتهم الأكاديمية والمهنية.

✍ أهداف البحث :

١- محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد صلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين وكل من الانتماء ومستوى الطموح ومدى اختلاف هذا الإدراك باختلاف التخصص.

٢- محاولة التعرف على الفروق في درجات الانتماء ومستويات الطموح بين الدارسين بالماجستير والدكتوراه ذوي التخصصات المختلفة.

٣- محاولة التعرف على الفرق بين إدراك الأستاذ وإدراك الدارس لصلة الأستاذية الراعية.

٤- محاولة التعرف على الفروق بين الجنسين من الدارسين في الانتماء ومستوى الطموح.

✍ أهمية البحث :

١- التعرف على مضمون العلاقة الإشرافية وكيف تختلف من أستاذ لآخر باختلاف التخصص والخبرة ودرجات تأثير هذا الاختلاف على إقدام الدارس أو إحجامه عن الدراسة والبحث، فقد أوضح علاء إبراهيم (٢٠٠٤: ٣) إلى أن اتجاه الطلاب نحو المادة يوضح مدى سلوك الأستاذ الجامعي معهم.

٢- من خلال تطبيق مقياس الإشراف والريادة العلمية يمكن أن نقترب من الدارسين ونتعرف على أهم أساليب الأستاذية الراعية التي يمكن أن تسهم في تكيفهم داخل مجتمع الجامعة وتدعم دافعيتهم للانتماء والتطلع إلى مستقبل أفضل، كما تكمن أهمية هذا البحث في تشجيع الدارسين على متابعة البحث والدراسة والأخذ بيدهم وتقديم الخبرات الجيدة لهم خاصة فيما يتصل بتحسس المشكلات وتحديدها، وكيفية جمع المعلومات اللازمة لدراستها.

٣- يكمن قدر كبير من أهمية هذه الدراسة في أهمية أفراد العينة التي نتناولها وهم الدارسين بالدراسات العليا بالجامعة طاقة التغيير والتقدم في المجتمع، كما يكمن جزءًا آخر من أهميتها في دراسة إدراكات الآخر التي هي بداية التفاعل الاجتماعي، والتعرف على مستوى طموح الدارسين يصبح وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن تكون عليه سلوكياتهم وصحتهم النفسية.

٤- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تبصير الأساتذة المشرفين على طلاب البحث بالأدوار الإشرافية، وتقديم المقترحات والتوجيهات التي تسهم في تفعيل أدوارهم في الإشراف، بالإضافة إلى تشجيع البحث العلمي، وإعداد جيل من العلماء والباحثين والمبدعين الذين يقدمون بحوث علمية جادة تخدم المجتمع وتحل مشكلاته وتنهض به.

✍ تساؤلات البحث:

١- إلى أي حد يوجد ارتباط بين صلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه والدافعية للانتماء كما تقاس بالمقياس المستخدم.

٢- إلى أي حد يوجد ارتباط بين صلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه ومستوى الطموح كما تقاس بالمقياس المستخدم.

٣- إلى أي حد تتباين درجات مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي بتباين المستويات الدراسية (طلاب الماجستير والدكتوراه).

٤- إلى أي حد توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من الدارسين بالماجستير والدكتوراه في مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي.

٥- إلى أي حد تتباين درجات مستوى الطموح المهني والطموح الأكاديمي بتباين التخصصات المختلفة موضوع البحث.

٦- إلى أي حد توجد فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين بمرحلة الماجستير والدارسين بمرحلة الدكتوراه من حيث درجات الانتماء للكلية.

٧- إلى أي حد توجد فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين الذكور والدارسين الإناث من حيث درجة الانتماء للكلية.

٨- إلى أي حد تتباين درجات الانتماء للكلية بتباين نوعية التخصصات المختلفة موضع البحث [كليات أدبية- فنية- طبية- هندسية].

٩- إلى أي حد توجد فروق دالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه وإدراكات أساتذتهم لصلة الأستاذية الراعية.

١٠- إلى أي حد توجد فروق دالة إحصائيًا في إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية.

١١- إلى أي حد تختلف إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية باختلاف التخصصات المختلفة موضع البحث.

١٢- إلى أي حد توجد فروق في إدراكات الدارسين لصلة الأستاذية الراعية باختلاف نوع جنس الأستاذ.

١٣- إلى أي حد يوجد تأثير لتفاعل كل من الجنس والتخصص على مستوى إدراك الدارسين لصلة الأستاذية الراعية.

١٤- إلى أي حد توجد فروق بين الدارسين العاملين بالجامعة والدارسين من الخارج في إدراك الأستاذية الراعية.

✍ مصطلحات البحث :

بعد الاطلاع على التراث النظري لكل من العلاقة المنتورية والانتماء ومستوى الطموح، تمكن الباحث من تحديد مصطلحات الدراسة كالتالي:

أ - التعريف الإجرائي لإدراك الدارسين بالدراسات العليا :

المعنى أو التفسير الذي يعطيه الدارس لفحوى العلاقة مع الأستاذ المشرف* أثناء الإشراف، كما يبدو ذلك في استجابات الدارس ومدى إقدامه على الدراسة والبحث، أو ضعف اهتمام الدارس وتراجعه عن استكمال الدراسة والبحث.

ب - التعريف الإجرائي لصلة الأستاذية الراعية:

أسلوب الرعاية والإشراف المهني والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها المشرف نحو الدارسين أثناء إعدادهم لأبحاث الماجستير والدكتوراه ومدى

تفاعلهم مع هذا الأستاذ، ويتحدد مستوى هذه العلاقة بدرجات الدارسين على مقياس الإشراف والريادة العلمية المستخدم في الدراسة الحالية.

جـ- التعريف الإجرائي للانتماء :

يتحدد انتماء الدارسين بالماجستير والدكتوراه للكلية بمدى ما يشعرون به من أمان وصداقة ومساندة ومشاركة مع أساتذتهم وزملائهم، والالتزام بالنظم والمعايير السائدة في الكلية، ويتحدد مستوى الانتماء بالدرجات التي يحصل عليها الدارسين على مقياس الانتماء المستخدم في الدراسة الحالية.

د - التعريف الإجرائي لمستوى الطموح :

المستوى الذي يتوقعه الدارسين بالماجستير والدكتوراه ويسعون إليه بالتغلب على ما يواجهونه من صعوبات ومشكلات، ويتحدد هذا المستوى من الطموح بدرجات الدارسين على مقياس الطموح المهني، والطموح الأكاديمي، كما تقاس بمقاييس مستوى الطموح المستخدمة في هذه الدراسة.

هـ - المذهب الإنساني :

اتجاه يمثل التيار الثالث في علم النفس بعد التحليلية والسلوكية «ينظر إلى الإنسان ويتناوله بالدراسة على أنه إنسان له وحدته وتميزه، وإرادته وحريته في الاختيار كما أن له قدراته الإبداعية والفكرية الهائلة وله رغباته وآماله وأحلامه ومخاوفه وآلامه وقواه المختلفة،* ومداركه المتسعة وبالتالي فإنه مسئول عن أفعاله وتصرفاته، وهو عضو في مجتمع إنساني يؤثر فيه ويتأثر به، له ماضيه الذي يؤثر في حاضره وله حاضره الذي يؤثر في تحديد مستقبله ومن أنصار هذا الاتجاه ألبورت Allport، وفروم From، وماسلو Maslow، وروجرز Rogers، وأدلر Adler، وميلتز Meltezer، وودورث Woodworth» *(فرج عبد القادر، أصول علم النفس الحديث، ٢٠٠٣: ٤٩)*.

و - **الدارسين بالدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه):**

١ - **الدارسين بالماجستير:** هم الحاصلون على الدبلوم الخاص بدرجة جيد على الأقل والمسجلين لدرجة الماجستير منذ عامين على الأقل.

٢ - **الدارسين بالدكتوراه:** هم الحاصلون على الماجستير والمسجلين لدرجة الدكتوراه منذ عامين على الأقل.

وتتضمن دراسة الماجستير مقررات دراسية في مستوى الدراسات العليا، وتدريبًا على وسائل البحث واستقراء النتائج، وينتهي بإعداد رسالة علمية تقبلها لجنة الحكم، ويشترط لإجازتها أن تكون عملاً ذا قيمة علمية، وللحصول على درجة الدكتوراه لابد من بحث مبتكر ينتهي بتقديم رسالة علمية يُشترط لإجازتها أن تكون ذا قيمة علمية، يشهد للطالب بالكفاءة الشخصية وتمثل إضافة علمية جـــديدة *(ابراهيم عطا، ١٩٩٨: ٥١)*.

✍ متغيرات البحث :

أ - المتغيرات المستقلة :

- العلاقة المنتورية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه من أساتذتهم، وتتحدد من خلال متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلمية وتشمل [الرعاية المتمركزة حول الطالب- العلاقة المنتوريه المتشددة- تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية- تنمية الدافعية- الرعاية الاقتصادية والاجتماعية- الرعاية الوجدانية- النمذجة من خلال القدوة- التدريب على تحمل المسئولية- تنمية شخصية الدارس].

ب - المتغيرات التابعة :

١ - درجة شعور الدارس بالانتماء للكلية والتي تتمثل في شعورهم بالأمن- المساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية- المشاركة والفعالية- التعاون والتواد- الجماعية واتباع النظم- الحساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة.

٢ - مستوى شعور الدارسين بالطموح الأكاديمي.

٣ - مستوى شعور الدارسين بالطموح المهني.

جـ - المتغيرات الوسيطة :

والتي تم محاولة ضبطها: العمر الزمن لعينة الدارسين وعينة الأساتذة- أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد- أستاذ- أستاذ متفرغ)، الدارسين بالدراسات العليا بمرحلتي الماجستير والدكتوراه المسجلين للدرجة العلمية منذ عامين على الأقـــل.

✍ حدود البحث:

تحدد تعميم نتائج هذا البحث تبعًا لمجموعة من المحددات، بشرية وهي العينة المستخدمة والتي تقتصر على الدارسين بالدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، والأساتذة المشرفين عليهم، تم اختيارهم وفقًا للمحددات الجغرافية وهي جامعات الأزهر- القاهرة- عين شمس- الزقازيق- حلوان من كليات بالتخصصات (الأدبية- الفنية- الطبية- الهندسية) وزعت على محافظات القاهرة، الجيزة، القليوبية، الشرقية، وبلغ عدد الدارسين في الماجستير والدكتوراه للدراسة الأساسية (٣٨٤) مفحوصًا من الجنسين تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٢٦ و٣٧ عامًا، كما بلغ عدد الأساتذة المشرفين في الدراسة الأساسية (٢٤٢) من الجنسين تتراوح

أعمارهم الزمنية بين ٤٥-٧٠ عامًا، كما اقتصر البحث على تناول المتغيرات سابقة الذكر، كما تحدد بحدود زمنية وهي الفترة المتاحة لإجراء الدراسة الاستطلاعية (نهاية عام ٢٠٠٣)، وكذلك الفترة المتاحة لإجراء الدراسة الأساسية (خلال العام الدراسي ٢٠٠٤)، أما من حيث المنهج المستخدم فهو المنهج الوصفي لتحديد العلاقة بين إدراك الدارسين للعلاقة المنتورية وأبعاد الانتماء للكلية ومستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي، كما تحدد البحث بالأدوات المستخدمة وهي استخبار الإشراف والريادة العلمية، مقياس الانتماء للكلية، مقياس الطموح المهني والطموح الأكاديمي، كما يتحدد البحث بالأساليب الإحصائية المستخدمة في ضوء الفروض المصاغة وهي:

١ - حساب معامل الارتباط لبيرسون Person.

٢ - استخدام المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري والإرباعيات.

٣ - حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان وبراون).

٤ - التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الانتماء الذي أعده الباحث.

٥ - اختبار النسبة الفائية، ومعامل الالتواء.

٦ - اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة والمرتبطة.

٧ - تحليل التباين في اتجاه واحد، وتحليل التباين في اتجاهين.

٨ - استخدام اختبار «شيفيه» Sheffé Test للمقارنات البعدية المتعددة.

٩ - حساب معامل إيتا لقياس قوة التأثير.

✍ إجراءات البحث :

لتحقيق هدف البحث والإجابة على تساؤلاته قام الباحث بالإجراءات التاليـــة:

أ - منهج البحـــث :

حيث إن هذه الدراسة تبحث في مدى وجود علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات، فقد تم استخدام المنهج الوصفي لدراسة الارتباطات بين المتغيرات.

ب - عينة البحـــث :

تم تطبيق الأدوات على عينة من الدارسين في الماجستير والدكتوراه تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٢٦ و٣٧ عامًا وعينة من الأساتذة المشرفين تراوحت أعمارهم الزمنية من ٤٥-٧٠ عام، وقد سُحبت العينة من كليات العلوم (الأدبية- الفنية- الطبية- الهندسية) وفقًا للخصائص والإجراءات التي سيتم تفصيلها بالفصل الرابع من تقرير البحث.

جـ - أدوات البحـــث :

١ - مقياس الإشراف والريادة العلمية، إعداد (مصري حنورة، ١٩٩٤).

٢ - مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، إعداد (إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥).

٣ - مقياس مستوى الطموح المهني، إعداد (إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥).

٤ - مقياس الانتماء للكلية لطلاب الماجستير والدكتوراه (إعـــداد الباحث).

✍ الخطوات الإجرائية :

تطلب هذا البحث القيام بالخطوات التالية :

١ - عرض للمفاهيم والتعريفات المختلفة للعلاقة المنتورية والمتغيرات المرتبطة بها.

٢ - عرض للنظريات المختلفة التي تفسر العلاقة المنتورية.

٣ - عرض للنظريات التي تفسر الانتماء واستخلاص أهم أبعاده.

٤ - عرض للنظريات التي تفسر مستوى الطموح والعوامل المؤثرة فيه.

٥ - استعراض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث.

٦ - تحديد عينة البحث الاستطلاعية.

٧ - إعداد وتقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

٨ - تحديد عينة البحث الأساسية من الدارسين والأساتذة.

٩ - تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة.

١٠ - تصحيح أدوات البحث ورصد درجات الدارسين والأساتذة.

١١ - المعالجة الإحصائية للبيانات وعرض النتائج وتفسيرها.

١٢ -وضع التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.



الفصل الثاني

الإطـــــار النظـــــري

أولاً : إدراك الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية)

- الأستاذ الراعي (المنتور).
- الأستاذية الراعية والمتلقين للرعاية.
- أدوار الأستاذ الراعـــي ووظـــائفه.
- توقعات الطلاب عن سلوك الأستاذ الراعي.
- العلاقة الشخصية المتفاعلة بين الأستاذ وطلابه.
- الأستاذية الراعية وبعض أنمـــاط الريادة.
- النظريات المفسرة لصلة الأستاذية الراعية.

ثانيًا: الانتمـاء

- مفهوم الانتماء.
- النظريات المفسرة للانتماء.
- استخلاص أبعاد الانتمـــاء.
- نمو الانتماء.
- تعريف الباحث للانتماء.

ثالثًا: مستوى الطموح

- مفهوم مستوى الطموح.
- النظـريات المفســرة لمستوى الطموح.
- أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

الإطار النظري

أولاً : إدراك الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية) :

لقيت المنتورية اهتمامًا مكثفًا من الباحثين الغربيين وعلى وجه الخصوص في المجال التربوي والإداري حتى ظهرت الدعوة حديثًا إلى تزويد الطلاب بالراعي الذي يرشد ويساند ويدعم مسارهم محققًا لمن يرعاه النمو الشخصي والمهني، وعلى عكس ذلك لم تلقى المنتورية مثل هذا الاهتمام في العالم العربي حتى الآن على الرغم من أهميتها في تحقيق إيجابية التعلم وتطوير المتلقي للرعاية.

وفي هذا الصـــدد يشير كل من شارون وجيمي "Sharon & Jamie" (١٩٨٨) «إلى أن المنتورية ترُى في العديد من المجالات كطريقة نافعة للمساعدة في التطوير المهني على امتداد حياة الفرد ويمارس الإشراف الرشيد في البيئة الجامعية متضمنًا تدعيم الكلية من خلال العلاقات الأولية، وترابط الأستاذ الراعي ووظائفه وتوقعات الطلاب نحوه ومن ثم التركيز على بعض النظريات المفسرة للعلاقات المنتورية لتحديد مفهوم الأستاذية الراعية وأبعاده.

✍ الإدراك :

تعتمد حياتنا بدرجة كبيرة على حياة الآخرين حيث نميل كبشر إلى كوننا مشاهدين للناس، ويطلق العلماء السلوكيون على عملية مشاهدة الناس عملية إدراك الشخص فإدراك الشخص كغيره من النشاطات الأخرى المعقدة عملية فردية بدرجات عالية، ولدى الفرد توقعات وتحيزات متميزة تؤثر في انطباعاتهم، وعلى الرغم من انطباعاتنا عن الناس غالبًا ما تكون بعيدة عن الدقة إلا أن أهميتها تنحصر في أنها تسهم في تشكيل سلوكنا كما أن تصرفاتنا تؤثر في سلوك الآخرين *(لندا دافيدوف، ٢٠٠٠: ٨١-٩٦)*.

ويحاول معظم الناس الاستمرار في أن تكون صورة ذواتهم إيجابية وبالتالي يحاولون الاحتفاظ بتقدير ذات مرتفع، وحينما يحدث ما يسبب صراع بين أن تكون صورة الذات طيبة أو غير طيبة؛ تجد الأفراد يمرون بتجربة التنافر المعرفي في محاولة لحل هذه الصورة، ويمكن وصف الإدراك الاجتماعي بأنه عملية وجدانية، يحدد الفرد فيها مدى تقبله واهتمامه بجماعة من الأفراد بدرجة أكبر من غيرهم مما يجعله يحس بهم، ويقبل عليهم فيدرك أهمية وجودهم وفقًا لما لمسه منهم من إحساس متبادل، وبناء على خبراته السارة معهم وهنا يوصف هذا النمط من الإدراك بالإدراك الإيجابي، وإذا تجاهل الفرد جماعة أخرى من الناس بعدم ميله إليهم ولعدم تقبلهم لما يحمله في وجدانه من خبرات مؤلمة سابقة معهم؛ فإنه يوصف بكونه إدراكًا سلبيًا، ويتضمن الإدراك الاجتماعي عددًا من الخصائص وهي:

أ - عملية وجدانية :

حيث يميل الفرد لجماعة من الأفراد لما يحس به في قلبه، من تعاطف وجداني من محبة وميل وتقبل... الخ.

ب - الخبرة السابقة :

حيث تتكون الأحاسيس والمشاعر عند الفرد نحو الآخرين بناء على خبراته السابقة معهم وما تتميز به من كونها خبرات سارة تؤدي إلى مشاعر إيجابية أو خبرات مؤلمة تؤدي إلى مشاعر سلبية ومن ثم تتفاوت درجة إدراك الفرد للآخرين.

جـ- عملية مقارنـــة :

حيث يقوم الفرد بعملية مقارنة بين إطاره المرجعي، وبين الأطر المرجعية للآخرين مما يدعم إدراكه لمن يشابهه، ويكون على شاكلته ويقلل إدراكه لمن يختلف عنه في السمات العامة للشخصية والسمات الخلقية والثقافية.

(ماهر عمر، ١٩٨٨: ١٨٤-١٨٦)

يتضح مما تقدم أن عملية الإدراك الاجتماعي عملية تبادلية يقوم بها الفرد بناء على ما كوّنه من خبرات نتيجة احتكاكه بالآخرين، وحينما يدرك الطلاب أهمية وجود أساتذتهم نتيجة لما يلقوه منهم من رعاية وسخاء وأبوّة ودعم علمي ومعنوي، يصبح الإدراك هنا إدراكًا إيجابيًا ويصبح التفاعل الاجتماعي تفاعلاً ناجحًا، يجعل طلاب البحث أكثر دافعية وانتماء وتطلعًا إلى مستقبل علمي ومهني أفضل، أما إذا كان الطلاب يدركون أساتذتهم على أنهم أكثر تسلطية وعدم مبالاة بالبحث أو الباحث، يصبح الإدراك هنا سلبيًا، ويكون سببًا لتفاعل فاشل لا يسهم في تكوين باحثين شغوفين بالبحث والعلم بل يصبحون أكثر نمذجة بهذه الأنماط المعيقة للنهضة التربوية.

الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية): Mentorism Relationship

المنتورية نوع من العلاقة بين طرفين، تظهر بشكل تلقائي في كثير من الأحيان، عندما يلتصق شخصان ببعضهما في إطار تفاعلي نفسي شخصي

أو مهني، وعادةً ما يكون أحد الشخصين ذا عقل ناضج وشخصية متكاملة وتوجه اجتماعي إيجابي، وإحساس بأنه صاحب رسالة توجيهية تهدف إلى رعاية الآخرين Caring other ويجد الطرف الثاني أنه يحتاج إلى تلك

الرعاية وأن اقترانه بنموذج المنتور Mentor Model سيجعله يحصل على فوائد جمة شريطة ألا يكون هذا الارتباط انتهازيًا، ولكنه الارتباط الذي يعرف حق الأستاذية، بما مفاده أن الالتزام الأخلاقي «الغيري» هو الإطار الذي يحكم تلك العلاقة.

(Nash, Treffinger, 1993, p.1 : في مصري حنورة، ٢٠٠٤: ٢)

ويمدنا العلماء بتعريفات وتفسيرات وترجمات متنوعة في تعريفهم للعلاقة المنتورية فلقد عرَّف كل من روبرت وبيلوت "Robert, Bullought" *(١٩٩٦: ١٠)* العلاقة المنتورية بأنها قرب عاطفي، وعلاقة مفيدة على نحو متبادل بين شخص ما يكون أقدم وأكثر وعيًا وأكثر دراية وتجربة مع شخص ما أكثر شبابًا أو أقل خبرة، وأنها علاقة متممة ضمن سياق مؤسسي أو مهني يعتمد على احتياجات كل من الرعاة والمتلقين للرعاية.

كما يؤكد كل من ويتكر وكانتريت "Wihittaker, Cantwright" *(٢٠٠٠: ١٣٥)* أن الإشراف الرشيد علاقة بين شخصين في رعاية ومحبة تمكن من مناقشة المشاكل والصعوبات في بيئة ديمراطية مدعمة بتقاسم الخبرات ومن خلالها يزداد المتلقي نصحًا وحكمة، وهي عملية بنائية تؤدي إلى تنمية وانسجام المتلقي، وحتى تصبح عملية الإشراف الرشيد ناجحة، لابد أن تتم من خلال العلاقة التي تتسم بالحميمية والتي تتضمن نوع من الولاء.

كما ترى ميريام "Merriam" المنتورية على أنها تفاعل عاطفي قوي بين شاب وشخص أكثر سنًا، وهي علاقة يكون فيها الشخص الأكبر موثوقًا به ومحب، ولديه خبرات يرشد بها الشاب الأصغر، ويدله على الطريق، ويسهم في تشكيله ونموه وتطوره *(Robert, Sands , 1991, p.176)*.

كما يشير دارلينج "Darling" *(١٩٨٥: ٤٢)* إلى أن صلة الأستاذية الراعية أو الإشراف الرشيد هي «عملية يتم إرشادك من خلالها وتتعلم وتتأثر في حياتك العملية بها بعدة وسائل وطرق هامة». كما يشير نوبي وهايد "Newby, Heide" *(١٩٩٩)* إلى أن المنتورية تتضمن وضع هدف، تعلم مبادئ العلم، رعاية، استقلال، إثابات داخلية، زيادة الكفاءة، ومشاعر الثقة بالنفس، وزيادة استمتاع. وهكذا يتضح أن دور القدوة يتمثل في الأستاذ الراعي الذي يقوم بالإرشاد والتوجيه حتى يؤثر في المتلقين للرعاية من خلال علاقة مترابطة أساسها التعاطف والثقة والمساندة والتدعيم.

ويُعرِّف مصري حنورة *(١٩٩٧: ٢٦٦)* الأستاذية الراعية أو الإشراف الرشيد بأنه أسلوب في رعاية وتشجيع الطلاب الدارسين في الدراسات العليا(ماجستير ودكتوراه)، كما أنها أسلوب في القيادة والإشراف المهني، وأنها أسلوب في الصداقة والعلاقات الإنسانية حيث تهدف إلى ترقية قدرات الإنسان وشحذ طاقاته من خلال رعاية حكيمة وواعية يقوم بها أستاذ ذو بصيرة ودراية وكفاءة. ويتفق الباحث الحالي مع هذا التعريف حيث يجمع في مضمونه معظم الصفات التي اتفق عليها الكثير من الباحثين إذ يؤكد على أهمية التشجيع وتوطيد علاقة الود والحميمية بين الأستاذ وطلابه حيث يكون الأستاذ قائد يساعد طلابه، على تحقيق الهدف بناء على تجاربه وخبراته.

الأستاذ الراعي (المنتور): Mentor

حدد ذي "Zey" *(١٩٨٤)* الراعي بأنه شخص يشرف على نمو مهنة لشخص أصغر ويمنح النصيحة والتشجيع، ويقدم تدعيم وتوجيه حتى

يصبح المتلقي للرعاية على درجة من الكفاءة والاستقلال *(Alan, 2000, p.221)*.

كما يرى روبرت وبلوت "Robert, Bullought" *(١٩٩٦، ١٠)* أن الرعاة هم الناس المؤثرين الذين يساعدونك بفاعلية لتنال أهدافك العظمى في الحياة. كما تم تعريف (المنتور) على أنه الشخص الذي يخدم كمرشد أو راعي بمعنى أنه الشخص الذي يرعى ويعتني وينصح ويحمي ويهتم بتطوير الشخص المتلقي *(Roberta, Sands, 1991)*.

وهكذا يتضح من هذه التعريفات أن أهم ما يميز الأستاذ الراعي أو المنتور في علاقته بطلابه هو النصح، والتشجيع، والتدعيم، والحماية، والتوجيه السديد الذي يفرز شخصيات واعدة قادرة على التحدي ومواجهة الصعاب.

والأستاذ الراعي كما يرى مصري حنورة *(١٩٩٧: ٢٤١)* هو الذي يحرص على أن ينقل المعرفة الخبيرة إلى طلابه، وينمي فيهم الشخصية والقيم والأساليب الفنية والمهارات الدقيقة من خلال معاملته الحسنة معهم واقترابه الودود بهم دون إجبار على طريق دون سواه ليجعل المتعلم قادرًا على أن يختار بنفسه مع التوجيه غير المباشر ومن خلال شخصية المتعلم الذي يجد نفسه قادرًا بعد ذلك على أن يفكر ويبدع. ويتفق الباحث الحالي مع هذا التعريف حيث لا يقتصر دور الراعي على الخبرة التي ينقلها إلى طلابه، ولكن يهتم أيضًا بأسلوب إكسابهم لهذه الخبرة في بيئة ديمقراطية يسود فيا الود والعلاقة الطيبة التي تجعل منهم شخصية سوية ناجحة قادرة على التفكير والمضي قدمًا إلى الأمـــام.

الأستاذية الراعية والمتلقين للرعاية: Mentorism and Mentors

تتضمن الجامعات في برامجها نظام لرعاية طلابها حيث يتوقع الطالب من كليته أن تشجعه على عمل متوازن جيد بحيث يؤدي ذلك إلى زيادة دافعية الطلاب وصحتهم النفسية، ويتضح من البحوث التي تمت في هذا المجال أن الطلاب الذين عاشوا أو مارسوا علاقة الرعاية الكاملة في كليتهم كانوا أكثر رضا، وأيضًا كانوا أكثر تقدمًا ونجاحًا *(Patly, 1997, p.79)*.

وتتضمن الرعاية النصح والإرشاد الأكاديمي، كما تمنح علاقات الأستاذية الراعية للطلاب فرصة لمجال عمل أعظم وفوائد شخصية ونفسية، وربما تصبح حميمية وعاطفية ومجال متحد من المشاركة بالأنشطة.

(Johnson, et al., 1999, 189-210)

وتتضمن العلاقة المنتورية خبرة مهنية أكثر يلعب فيها القدوة والدعم دورًا فعالاً لجعل محترف آخر، يكون أقل خبرة في المجال، كما أصبحت المنتورية أيضًا مركز إثارة للاهتمام في المناخ التربوي، كما تمدنا المنتورية بكونها مساعدة مهنية تتمثل في الرعاية- التدريب- المشاركة، وبكونها أيضًا ذات وظيفة نفسية اجتماعية، فهي تخدم كنموذج، صديق، محل ثقة، كما اشتملت على فوائد الرعاية الشخصية لأعضاء الكلية: التأقلم للكلية، والتأكيد على فعالية التدريس، وزيادة الرضى الوظيفي والحيوية بالكلية والإنتاجية العلمية.

(Shelly, 1999, p.441-447)

وتشير كل من «إيلين أدليفد وباتريشيا هينزلي» في مقال لهما عن عطايا العلاقة المنتورية Gifts of Mentorism إلى أن هناك عددًا من العطايا تمنحها العلاقة المنتورية من أبرزها بالنسبة للمريد :

١ – تنمية الميـــول. ٢ – زيادة المعرفة والمهارة.

٣ – ترقية الموهبة. ٤ – تعزيز تقدير الذات والثقة بالنفس.

٥ – تنمية المعايير والمبادئ الخلقية.

٦ – إرساء أسس علاقة صداقة وطيدة.

٧ – تنمية الإبداع.

وتشير الباحثتان إلى أن المنتور أو الرائد يمكن أيضًا أن يستفيد من هذه العلاقة من خلال:

١ – استثمار أفكار جديدة.

٢ – إرساء أسس علاقة صداقة وطيدة.

٣ – الرضا عن النفس.

(Edlind, Heansly, 1985 في: مصري حنورة، ٢٠٠٤، ٥–٦)

بينما يرى آخرون أن من فوائد المنتورية نمو المتلقي– التنشئة الاجتماعية– الأداء– الرضى، ولإنجاز هذه الفوائد يجب أن تكون العلاقات الشخصية للرعاة مرنة، ويكونوا قادرين على التكيف مع الحاجات المتغيرة من المتلقين للرعاية *(Weinstein, 1998, p.65-80)*.

وهكذا يتضح أن ترقية موهبة الطلاب المتلقين للرعاية وتنميتهم الشاملة وتكيفهم النفسي وتقدمهم العلمي إنما يتحقق من خلال علاقة راعية مرنة، يوفرها راعي جيد من خلال علاقته وتوجيهه السديد دون إكراه أو إجبار، ويصبح الإشراف فرصة لوجود الارتباط والاحتكاك بين الطالب والأستاذ حتى يصبح الطالب المتلقي للرعاية أكثر ثقة في أستاذه والتالي تتحقق له أعظم فائدة.

ويؤكد ذلك ما يشير إليه نيل، باسيت *(Niles, Passet, 1994, p.162)* أن الرعاية حتى تكون ناجحة يجب أن تكون طبيعية وليست اضطرارية.

ولقد كانت غالبية الآراء السائدة عن المنتورية تقول: إن أعضاء هيئة التدريس مشتركين ومتضامنين على أساس تطوعي وأن الأشخاص لا يشعرون بالالتزام بقبول عرض أن يصبح منتور أو يشعرون بأنهم واقعين تحت ضغط للاستمرار في المنتورية *(Glover, Mardle, 1995, p.80)*.

أدوار الأستاذ الراعي ووظائفه : Mentor Roles and Job's

يعرف الأستاذ الراعي الجيد كيف يوجّه طلابه، ويساعدهم ويرشدهم بدقة ليكونوا باحثين بارعين، ولهذا يشير تورانس "Torrance" إلى عدد من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها الأستاذ الراعي في سبيل رعايته لطلابه والارتقاء بهم وهي: (تعليم الطالب كيفية العمل- المساعدة في اختيار العمل المناسب- تشجيع الطالب على النمو والتقدم- تقديم المعلومات لطلابه المتلقين للرعاية- أن يكون قدوة يقتدي به الطلاب) *(Torrance, 1984, p.10)*.

وقد حدد ناش و تريفينجر "Nash,Treffinger" *(١٩٩٣:٩-١٠)* عددًا من الأدوار للمنتور هي: ناصح، مرشد أو موجه، مدرس، مدرب، مدافع، بان للثقة النفس، منمي لمهارات التفكير، مغذي للنمو الإبداعي.

(في: مصري حنورة، ٢٠٠٤: ٦)

كما يشير روبرت وبلوت "Robert, Bllouth" *(١٩٩٦: ١٠)* إلى أن الرعاة يمنحون الطلاب عزمًا جديدًا للعمل باهتمام، وإسداء العون، والصداقة، واحترام الذات وتحقيق الحاجات النمائية ومنحهم الحب والتعاطف، ويفيدون الطلاب كقدوة وأصدقاء، مدعمين وموجهين، وناصحين ومانحين لهم الثقة والاهتمام الإيجابي والتقبل.

وهكذا يتضح أن الباحث المتميز إنما هو نتاج لرعاية أستاذ يقود طلابه في اهتمام ويساعدهم ويدفعهم دائمًا إلى تخطي العقبات ويساندهم

ويرشدهم، ويقدم لهم ما يناسبهم من معلومات في علاقة إنسانية أبوية آمنة أساسها الإخلاص والمودة؛ وبالتالي يتشرب منه طلابه عاداته وخصائصه ويشعرون بالتكيف النفسي والتقدير والأهمية مما يثيرهم للجد والاهتمام والكفاح.

ولابد أن يدرك الأستاذ الراعي أهمية الدور الذي يقوم به وبقدر هذا الإدراك تقدم الرعاية للطلاب وهذا ما يؤكده كل من "Wright, Bottery" حيث وجد أن الأساتذة الرعاة الذين اعتقدوا بأن مهامهم أكثر أهمية كانوا يساعدون الطلاب على حل القضايا الخلافية بالفصول مثل أهداف الدرس، التخطيط، إدارة الفصل، تطوير العلاقات الجيدة مع الطلاب، الحصول على أحسن مخرجات من الطلاب، وقد شعر الغالبية العظمى من هؤلاء الأساتذة بالمسئولية لتقييم طلابهم ونصحهم *(Zanting, Jan, 2001, p.57-80)*.

توقعات الطلاب المتلقين للرعاية عن سلوك الأستاذ الراعي:

إن الطالب الباحث لا يتوقع من أستاذه المشرف أكثر من المساعدة والفهم والتعاطف حتى يكون ذلك بمثابة دافعًا لهم للمضي نحو الارتقاء ففي دراسة بوث "Both" توقع الطلاب أن يزودهم معلميهم بالمساندة والتشجيع والمساعدة في تطورهم المهني والمعلومات والنصح والإرشاد عن موضوعات التدريس وإدارة الفصل *(Both, 1993, p.185-197)*.

كما أوضح ويتكر وكانتريت "Whittaker, Cantright" *(٢٠٠٠: ١٣٥)* أن المتقين للرعاية يفضلون السلوكيات التالية من الرعاة: الإصغاء الجيد لهم- يكون صدوق وقادر على الاقتراب، لا يكون متحكم- يستطيع أن ينقد ويتلقى النقد- يمنح طلابه تشجيع أكثر ويكون موضع ثقة.

ويرى الباحث الحالي ضرورة أن يعنى الأساتذة القائمين برعاية طلابهم هذه التوقعات ويضعونها صوب اهتماماتهم- بل ويمارسونها في صلتهم بطلابهم لتحقيق علاقة إشرافية مثمرة.

العلاقة الشخصية المتفاعلة بين الأستاذ الراعي وطلابه المتلقين للرعاية:

يُعد التفاعل الاجتماعي مطلب أساسي لتحقيق الأستاذية الرعاية ويزداد معدل هذا التفاعل كلما زادت الجاذبية والتماسك بين الأستاذ وطلابه، وزاد في الوقت نفسه استمتاع الطلاب والأساتذة بالتفاعل فيما بينهم وبين بعضهم البعض، والأستاذ الذي يقدم لطلابه المساندة النفسية في أوقات الشدة يساعدهم بلا شك على تحقيق ذواتهم وخفض الشعور بالقلق والتوتر.

وفي مجال تأثير هذه العلاقة على النواحي السيكولوجية والانفعالية في شخصية المتعلمين؛ يؤكد مصطفى فهمي *(١٩٦١: ٣٦٥)* في هذا الصدد أن المعلم إذا أظهر روح المرح والاستبشار والتفتح للحياة مع طلابه؛ كان خليقًا بهم أن يظهروا الابتهاج وروح الود والتجاوب معه وإن هو ظهر الاكتئاب والضيق والتبرم وسرعة التوتر لم يجد من طلابه إلا ما واجههم به.

ويؤكد هذا ما يشير إليه جمال الدين *(٢٠٠١: ١٣-٢٠)* من أن علاقة المعلم بطلابه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية، وهذه العلاقة يمكن أن يكون لها آثار سلبية أو إيجابية فيما تعلق بتعلمهم ونموهم في مختلف الجوانب.

ولذلك يشير «فرج عبد القادر» إلى أن الصحة النفسية من ألزم ما يكون للأستاذ الجامعي فهو أحوج ما يكون إلى الشخصية المتزنة التي تكسبه احترام طلابه وتقدير زملائه، وتمكنه من التعامل السوي معهم فينجح في تحقيق ما ينتظره مجتمعه منه، وما تريده جامعته له. فهو مُربي

يؤثر في شخصيات طلابه فيشكلها ويصقلها ويجسد لطلابه القدوة الصالحة التي يتشربونها بوعي أو دون وعي فتصبح جزءًا متممًا لضمائرهم.

(فرج عبد القادر، ١٩٩٣: ٣٩٨-٤٠١)

وبناء على ما سبق يتضح أن الأستاذ الراعي بحق هو الصديق الحازم القادر على التواصل الجيد مع طلابه والذي يساعدهم على حل مشاكلهم والتعاطف معهم، متقبلاً لهم ومرشدًا ومساندًا ومتحمسًا، وأن التفاعل الاجتماعي الإيجابي إنما يتأتى حينما يثق الطالب في أستاذه فيدرك مدى الاهتمام والتشجيع وتقبل المناقشة والحوار الهادف، ولا يجب أن يغفل الأستاذ عن تقدير طلابه على أقل خطوات النجاح بل يجب أن ينمي الجوانب الإيجابية بالمتابعة والحرص وإثارة الاهتمام.

الأستاذية الراعية وبعض أنماط الريادة :

أ - الأستاذية الراعية والقيادة :

يمارس القائد العديد من الأدوار والمهام، من أهمها دراسة الواقع وتحديد الهدف ووضع الخطة التي توصل إلى الهدف ومتابعة بلوغ الهدف، وهناك وجه شبه أساسي بين مهام القائد ومهام الأستاذ الراعي، فالأستاذ الراعي حينما يتعامل معه طلابه يعمل بمثابة قائد يقود خطواتهم نحو تحقيق أهدافهم، والقيادة إذا مورست من خلال الأستاذ الراعي؛ فهي تتضمن عددًا من الممارسات الفرعية من بينها المشاورة، وتقديم المعرفة، وتقديم النموذج الذي ينبغي أن يُحتذى، والإقالة من العثرات، ومواجهة الخطأ بالرعاية الحازمة، وعلى هذا نجد أن الأستاذ الراعي يُعد بمثابة قائد يمارس مع تابعيه طرازًا متميزًا من السلوك القيـــادي.

ب - الأستاذية والأبــوة :

الدور الذي يلعبه الأستاذ الراعي هو مزيج من دور الأب والقرين فالأب يحب ابنه وينفق عليه ويرعاه صحيًا وعقليًا ويتمنى له الخير ويدافع عنه ويدفع به إلى أن ينمي إمكانياته ويقدم له ما يجعله قادرًا على الاستقلال والتفوق عليه إن أمكن، ومن هذه الناحية فإن الأستاذ الراعي في علاقته بطلابه؛ يكون بمثابة الأب يمارس معهم كل أو بعض وظائف الأبوة.

جـ- الأستاذية والقدوة أو النموذج: Modeling

يلعب الأستاذ الراعي دور القدوة أو النموذج حيث إن الطالب إذا ما كان مقتنعًا بأستاذه فإنه يتشرب منه عاداته وخصائصه، ويتشرب منه العلم والمعرفة. وليس من الضروري أن يكون سلوك القدوة أو النموذج سلوكًا إيجابيًا في اتجاه تنمية الجوانب الإيجابية؛ فقد يكتسب الطالب من أستاذه خصائص سلبية، أو يكون من جانبه خصائص سلبية بناء على ملاحظة وتصرفات أستاذه.

(مصري حنورة، ١٩٩٧: ٢٤٢-٢٤٤)

وبناء على ما تقدم يجب أن يعي الأستاذ الراعي تصرفاته وأساليب تعامله وطرق توجيه طلابه -حيث يستقيها منه طلابه فإذا كان نموذجًا طيبًا فسيصبح طلابه بعد ذلك أساتذة على درجة من المهارة والكفاءة، ويصبحون نموذجًا فعالاً يمكنهم أن يقودوا سفينة العمل والأداء والإشراف بعد ذلك بمهارة وإتقان، أما إذا كان الأستاذ المشرف أو الراعي نموذجًا سيئًا فإنه بلا شك سيفرز شخصيات من الطلاب غير سوية تنفر من العلم ومن التعلم، وربما يكنون الكراهية لأساتذتهم فلا يستطيعون السير في ركب التقدم، كما يجب أن يعي الأستاذ دوره كأب يتمنى لطلابه كل الخير ويبذل معهم أقصى ما يستطيع في سخاء ويعطي باقتناع وإخلاص،

ولا يضن عليهم بعلمه أو بوقته ويطمح دائمًا إلى أن يصبح طلابه في مكانة أرقى، ويجب كذلك أن يراعي الأستاذ المؤدب دوره كقائد يوجه خطى طلابه ويتعاطف معهم ويقبل ويوجه النقد لهم ويتابعهم دائمًا للسير نحو الأهداف الموضوعة.

النظريات المفسرة لصلة الأستاذة الراعية (المنتورية):

- نظرية التعلق : Attachment Theory

التعلق هو انجذاب أو اعتماد انفعالي بين شخصين حالة كون المرء منجذبًا انفعاليًا لشخص ومعتمد اعتمادًا كبيرًا على هذا الشخص في إشباعاته الانفعالية *(كمال دسوقي،ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول: ١٤٣)*.

ويصف فؤاد البهي *(١٩٩٣: ١٦٣)* التعلق بأنه السعي للتقرب من شخص آخر، والميل للمحافظة على الجوار عندما يتحقق، ويعتمد التعلق على مفهوم العلاقات المتبادلة، فكما يتعلق الطفل بأمه فإن الأم أيضًا تتعلق بطفلها، فهو بذلك يعد ظاهرة سوية، وعندما نصف جماعة بأن كل فرد فيها يتعلق بالآخر فإننا بذلك نصف تلك الجماعة بالتماسك والألفة والتعاطف.

وتركز نظرية التعلق على العلاقات الحميمة لإلقاء الضوء على طبيعة روابط الناس الوجدانية التي نحـدثها مع الآخرين، فقد افترض بولبي *(Bowlby, 1973, 1980, 1982)* أن أسلوب التعلق التكيفي ينمو بين الأطفال ومانحيهم للرعاية، مما يحافظ على التقارب ما بين هؤلاء الأطفال وأولئك الذين يحمونهم ويقومون على رعايتهم، كما افترض بولبي أن خبرات التعلق المبكرة تؤثر في التصورات العقلية على كونها ذات قيمة من عدمه وعلى الآخرين على كونهم يعتمد عليهم أم لا. فالفرد خلال مراحل نموه من طفولته إلى رشده يتعلق ببعض الأفراد أي يسعى دائمًا

لأن يكون بمقربة منهم، وينفصل أيضًا عن أفراد آخرين أو يتباعد عنهم حتى تتخذ تنشئته وجهتها السوية. ويرى «بولبي» أن أسلوب التعلق نمط ثابت في الشخصية، يؤثر على الطريقة التي يرتبط بها الأشخاص مع بعضهم بعضًا في علاقات اجتماعية متبادلة حيث وجد أن الأفراد الذين يتمتعون بعلاقات آمنة يعتمدون على استراتيجيات بناءة في التعايش وتنظيم انفعالاتهم من خلال التركيز على المشكلة، كما يمتلكون قدرًا كبيرًا من المساندة الاجتماعية المتاحة لهم، كما يتميزون بوجود معتقدات إيجابية حول ذواتهم عن الأفراد الذين ينتمون للنمط المنعزل، حيث يعتمدون على استراتيجيات القمع والانسحاب كأسلوب للتعايش مع الضغوط.

وحديثًا قام علماء النفس الاجتماعي والإكلينيكي بالتحول إلى دراسة مضامين التعلق لتصورات الكبار تجاه القرين العاطفي، فقد حدد كل من هازان وشيفر "Hazan, Shaver" *(١٩٨٧)* ثلاثة أنماط لتعلق الكبار، الأول هو الارتباط (المودة) الآمن تجاه مانح الرعاية الأولى أو القرين العاطفي من الكبار يشير إلى الارتياح من العلاقة دون خوف أو رفض وتتصور النماذج العقلية الذات على أنها محبوبة والآخرين على أنهم جديرين بالثقة ومتاحين، بينما يشير الارتباط (المتناقض- القلق) إلى رغبة في التقارب ولكن إلى خوف من الرفض من جانب القرين العاطفي، ويشير التعلق الانسحابي إلى رغبة في تجنب التقارب والاعتماد وهذا ناتج عن الرفض الناتج عن محاولات التقارب، وينظر إلى الذات على أنها متناقضة ولا تستحق هذا التقارب، وقد نظر بعض الباحثين إلى أساليب التعلق على أنها عرضة أكثر للتغير واعتقدوا أن العلاقات المهمة اللاحقة في الحياة يمكن أن تبدل أساليب تعلق الشخص، وأن علاقات التعلق ربما تحتوي على مضامين أقوى من الارتباط مثل تقدير الذات، الرضا، ومتغيرات شبيهة.

كما ركزت كثير من الأبحاث على أساليب التعلق لدى الكبار وصلتها بالأفكار والمشاعر والسلوكيات في العلاقة العاطفية، وعلى سبيل المثال وجد سيمبسون "Simpson" *(١٩٩٠)* أن الأفراد المرتبطين بشكل آمن، قد أخبروا بقدر كبير من الثقة والقناعة والالتزام والاعتماد الذاتي في علاقاتهم العاطفية وذلك بالمقارنة بالأفراد ذوي أساليب ارتباط أخرى.

إن أحد الوظائف المهمة للتعلق هو تنظيم العواطف والتعبير العاطفي خصوصًا تلك التي لها علاقة بالتقارب والانفصال والألفة والثقة، ويعد الميل إلى السعي وراء استخدام وتوفير الدعم الاجتماعي هو أحد الوجوه الجوهرية لمظاهر التعلق *(Eliot, et al., 1979, p.94-103)*.

وفي دراسة عن أسلوب تعلق الكبار وفاعلية الكلية توصل شيري "Sherri" *(١٩٩٣)* إلى أن المشاركين الذين كانوا آمنين في تعلقهم والذين شعروا بالارتياح مع التعلق قد وجدوا الأساتذة؛ أكثر دفء، وأكثر مساعدة، ووجدوا أنفسهم غير قلقين من الفشل العلمي وغير مؤجلين للعمل المدرسي، كما اتضح أن المشاركين الذين كانوا غير ودودين وجدوا الأساتذة؛ أقل دفء ومساعدة ووجدوا أنفسهم قلقين من الفشل العلمي، وأرادوا مزيدًا من المساعدة وإعادة طمأنة من الأساتذة وقد عززت هذه الدراسة نظرية التعلق.

وهكذا تكون نظرية التعلق ملائمة لفهم روابط الناس الاجتماعية، ووفقًا للمبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية يتعين على الأستاذ الراعي أن يشعر طلابه بالأمن النفسي والتكيف في العلاقة معه وأن يعتمد عليه كراعي ومحتضن يمهد لهم الطريق ويدفعهم نحو الارتقاء والكمال وإذا شعر الطلاب بتعلقهم بالأستاذ الراعي؛ فإن هذا يجعلهم يقتنعوا ويلتزموا بما يوجههم إليه، ووفقًا لهذه النظرية يزداد التعلق والارتباط بالأستاذ حينما يدرك طلابه قيمة التدعيم والمساندة التي قدمها لهم ومن ثم

يدفعهم إلى التفاعل والجد والاجتهاد بشغف واهتمام ولهذا يشير ميشيل "Michael" *(١٩٩٥: ٦١٥)* إلى أننا كلما شعرنا بالألفة تجاه أي شيء فسوف نحبه أكثر وكلما تداخلنا واقتربنا أكثر مع أناس بعينهم مثل الأساتذة كلما نزعنا إلى حبهم أكثر.

- نظرية الضبط : Control Theory

يُعد وليام جلاسر "Glasser" من أبرز مؤيدي هذه النظرية قد أشار في كتابه المعنون «صفة معلم المدرسة» (١٩٩١) إلى أن المعلم حتى يدفع طلابه للقيام بواجباتهم على خير وجه، يجب أن يفشي بينهم الدفء ويرسي العلاقات الكلية غير الإكراهية في التدريس ويهتم بتقييم ذواتهم وتلبية حاجاتهم الأساسية.

(Glasser, 1993)

وفي سياق نظرية الضبط أكد جلاسر "Glasser" (١٩٨٦) أهمية الاحتياج لبيئة تعليمية، تجعل الطلاب شغوفين ومنغمسين في العملية التعليمية ومن ثم اعتمدت نظريته على بناء مكونات هوية ناجحة أي ضرورة أن يعتقد الفرد بقيمته وذاتيته وأنه متفرد عن غيره، فلكي يكتسب الأفراد مشاعر طيبة نحو أنفسهم يرى جلاسر أنهم يحتاجون إلى أن يحبوا وأن يكونوا محبوبين في الوقت ذاته، وأن يكونوا محل رعاية حتى يتحقق لهم النجاح والنمو والتطور، ويتدعم شعور الأفراد بالقيمة والنجاح حينما يكون سلوكهم مقبولاً مما يحقق لهم الحب والاحترام، ويستوجب ذلك منهم؛ أن يتعلموا احترام الآخرين، كما يرى جلاسر أن الشعور بالحرية يُعد من أهم احتياجات الأفراد، بحيث يكون الفرد قادرًا على أن يعبر عن نفسه، ولا تعني الحرية عدم النقد و العمل بدون تصحيح، لكن لا يجب أن تكون تعليقات المعلم لسلوك الطالب سلبية لأن الانتقادات السلبية تؤدي إلى شعور الطلاب بأنهم غير جديرين، وبالتالي يتوحدون بالنماذج الفاشلة،

ويجب أن يكون النقد لسلوك الفرد وتصرفاته بعيدًا عن وصف الشخص نفسه، ويقترح جلاسر العلاج بالواقع لمساعدة العميل على الإتيان بسلوك أكثر فعالية فيمكن للأستاذ مساعدة الطالب على أن يصبح أكثر وعيًا بقواعد العمل الجاد والنجاح الأكاديمي، ويجب أن يشعر العميل بأن المعالج قادر وشغوف بمساعدته، وأنه يعطيه الفرصة الكافية لأن يتعلم ويشجعه على تعلم سلوكيات جديدة أكثر فعالية، ويؤكد جلاسر أهمية الثناء على نجاحات العميل والتعبير عن ثقتنا بقدرته على التعبير فهذا يزيد من دافعيته والإحساس بقيمته.

(في: سلوى عبد الباقي، ١٩٩٩: ٩٨-١٢٤)

كما يشير «بوفي» Boffey ١٩٩٣ إلى أن نظرية الضبط تؤكد على إشباع الحاجات الأساسية من حب وعطف وتسامح وحرية وتسهم في تفاعل الطلاب داخل البيئة التعليمية وتيسر لهم ما يرغبونه وما يحتاجون إليه ولتحقيق العمل بكيفية جيدة يجب أن يكون الطالب شغوفًا مع أقرانه ومع أساتذته.

(Boffey, 1993, p.25-30)

وهكذا يتضح مما تقدم أن نظرية الضبط أكدت على أهمية المناخ التربوي الذي يشعر فيه الطلاب بالسعادة والإيجابية وتقدير الذات، وفي إطار هذه النظرية يجب على الأستاذ الذي يرعى طلابه ليصبحوا نماذجًا واعدة أن يشعرهم بالقيمة والأهمية كلما حققوا إنجازًا أو تجاوزوا العقبات وهذا بلا شك يزيد من دافعيتهم وسعيهم لبذل المزيد من الكفاح. ويوضح أنور الشرقاوي *(١٩٨٨: ٢٥٤)* أن المعلم الذي يقوم بالتعليق على أداء طلابه باستحسان مستوى هذا الأداء فإنه بذلك يعبر عن تقديره لسلوك طلابه وستكون نتيجة ذلك أن يتحمس وينشط الطلاب للحفاظ على هذا المستوى وتحقيق المستوى الأفضل.

ويجب على الأستاذ الراعي أن يشعر الطالب بأنه يحبه وأنه يشاركه وجدانيًا ويهتم برعايته ويعطيه من فيض علمه باقتناع وإخلاص. وفي هذا الصدد يشير عبد المطلب القريطي *(١٩٩٨: ٤٨٧)* إلى أن المشاركة الوجدانية من المعلم والتي تتضمن روح المودة، ومراعاة مشاعر طلابه والسعي لحل مشاكلهم والتعاطف معهم بروح من التسامح والمرح وسعة الصدر، تحقق للطلاب الصحة النفسية بل ويصبح المعلم أكثر مقدرة على التعامل مع طلابه.

كما يجب على الأستاذ الراعي أن يشعر الطالب بالحرية حتى يستطيع التعبير عن نفسه، الحرية في النقد والتعليق وإبداء الرأي والتفاعل مع المحيطين به.

وفي هذا الصدد يشير مصطفى فهمي *(١٩٦١: ١٧٨)* إلى أن المناخ التربوي الذي يسود فيه الحرية والديمقراطية يشجع على إبداء الرأي والمشاركة لتأكيد ذواتهم وإشباع حاجاتهم، وبالتالي دعم الصحة النفسية لهم.

ولا يجب أن ينحو الأستاذ دائمًا نحو الانتقادات السلبية لشخصية الطالب حتى لا يفقد الطالب ثقته بنفسه وينصرف عن الجد والاجتهاد، بل يجب على الأستاذ المشرف أن يدعم ثقة الباحث في نفسه ويقلل من شعوره بالدونية. وفي هذا الصدد يشير *(سامي محمد، ١٩٩٢: ٣٣٤)* إلى أن الحياة الجامعية تقتضي تقبل الفرد لذاته وهذا الإحساس بلا شك يؤدي إلى ثقة الفرد بنفسه واعتزازه بقيمه ومبادئه ومن ثم شعور بمكانته الاجتماعية بين أقرانه ليصبح سعيدًا متعاونًا واقعيًا، متحمسًا مرحًا في تعامله مع الآخرين.

ووفقًا لهذه النظرية يجب على الأستاذ المشرف أن يتيح الفرصة الكافية لطلابه للمعرفة والتعلم ويشجعهم دائمًا على كل خطوة إيجابية في

البحث وحينما يدرك طلابه هذا التدعيم فإنهم يعملون بشغف واقتناع ويصبحون أكثر ثقة بالأستاذ وأكثر التصاقًا بقيمه والسعي إلى مصادقته والبوح له بمشكلاتهم ويستمرون في الجد والاجتهاد والتفوق والنبوغ.

ولهذا يشير «أرجايل» إلى أن الدعم الاجتماعي يشعر الفرد بأن هناك من يهتم به اهتمامًا عميقًا ويقدره وبالتالي يزداد تقدير الفرد لذاته.

(مايكل أرجايل، ترجمة فيصل عبد القادر، ١٩٩٣: ٤٧)

- نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

يُعد ألبرت باندورا "Bandura" ١٩٢٥ مؤسس هذه النظرية وهو يؤكد أن معظم نشاطنا الإنساني وسلوكنا متعلم من خلال ملاحظتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والاقتداء بسلوكهم، ومن خلال علاقتنا المتبادلة معهم والتفاعل القائم بيننا وبينهم *(Bruno, 1985, p.213)*.

ويُعد المعلمون في مراحل التعليم المختلفة بمثابة نماذج اجتماعية تمارس تأثيرًا لا يمكن إنكاره في تشكيل الاتجاهات النفسية الاجتماعية عمومًا.

(معتز سيد عبد الله، ١٩٩٧: ١٤٢)

ويؤكد هذا ما يشير إليه «بوب» من أن الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية تسهم بدور واضح في تشكل شخصيته، وتصبح هذه الشخصية دالة على نوعية النظام الذي يلقاه الفرد في بيئته فإذا كان النظام قائم على القسوة والتهديد والإجبار يصبح الفرد أكثر عدوانية وأكثر خضوعًا *(Bob, A., 1981, p.35)*.

ومعنى ذلك أن السلوك العدواني يرتبط إيجابيًا بأسلوبي التشدد وعدم الاتساق في المعاملة وهذا بلا شك يؤدي إلى ظهور اتجاهات تسلطية لدى الأفراد ومعنى ذلك أن الطلاب سوف يتوحدون بأكثر من يحتكون بهم

من الأساتذة ويكتسبون أهم أنماط السلوك السائدة لديهم، وبالأخص النماذج (القدوة) ذات التأثير الفعّال في شخصية الطلاب، وفي هذا الصدد يشير عبد المطلب القريطي *(٢٠٠٢: ٤٨٥)* إلى أن أهم قناة لها تأثيرها فعال في إكساب العديد من الاتجاهات لدى الأفراد هم المعلمون، وأن الطلاب يتوحدون مع شخصية المعلم ويتشربون العديد من عاداته واتجاهاته وأساليبه التي تنعكس على سلوكهم بطريقة شعورية أو لا شعورية.

وهكذا «تركز نظرية التعلم الاجتماعي على العمليات الواعية في الإنسان إذ ترى أن التعلم إنما يتم أساسًا عن طريق الملاحظة والإدراك والأفكار الناتجة عنها، ولذلك فهي نظرية في التعلم بالملاحظة، والتعلم يتم إلى حد كبير عن طريق ملاحظة تصرفات نموذج أو مثال يعتبر قدوة Model ويقوم الفرد المتعلم بتقليده في سلوكه والاقتداء به في تصرفاته».
(فرج عبد القادر، ٢٠٠٣: ٢٢٣-٢٢٥)

وفي رأي «جولدنسون» Goldenson أن نظرية التعلم الاجتماعي اتجاه لعلاج السلوك يفترض أنه يتكون ويتعدل بواسطة أحداث مثيرة خارجية مثل تأثير الأفراد والآخرين، وبواسطة المعززات الخارجية كالمدح واللوم والمكافآت، كما يتشكل السلوك بواسطة تأثير العمليات المعرفية مثل التفكير والحكم على سلوك الفرد وعلى البيئة التي تمارس تأثيرًا عليه *(Goldenson, 1984, p.691)*.

يتضح من استعراض نظرية التعلم الاجتماعي دور القدوة أو النموذج في تشكيل نماذج جديدة والنموذج وفقًا لهذه الدراسة هو الأستاذ المشرف الذي يجب أن يكون نموذجًا رائعًا وقدوة في سلوكه وتصرفاته وأفعاله وتوجيهه وفي صداقته أو تسامحه وفي تواضعه أو تعاليه، وغيرها من الأنماط السلوكية التي تصدر عنه، ووفقًا لهذه النظرية سيسهم مدح المعلم أو لومه لطلابه في ضبط سلوكياتهم وتعديلها، إذا كانت سلوكيات

غير مرغوبة، كما يمكن أن يسهم الأستاذ القدوة في إعطاء الحرية لطلابه للتفكير والحكم على مدى إيجابية سلوكياتهم والتالي تقرير الاستمرار على السير أو محاولة التعديل، كما يمكن للأستاذ المشرف وفقًا لهذه النظرية أن يقوم بتقويم سلوكيات طلابه غير المرضية عن طريق ملاحظاتهم لأقران يقومون بالسلوك المرضي حتى يمكن أن يستدمجوا هذه السلوكيات وبالتالي يكتسبون المزيد من الخبرات، وهكذا يتضح أن الأستاذ برعايته يعتبر بمثابة النموذج الذي يحتذي به طلابه فيكتسبون القيم والاتجاهات والسلوك الصحيح.

وفي هذا الصدد يشير *(محمود فتحي، د.ت: ٣٥١-٣٥٢)* إلى أن الانتباه يعد من أهم العوامل في التعلم بواسطة النموذج، ومن الضروري أن يشاهد الملاحظ السلوك الذي يؤديه النموذج، ومن العوامل الرئيسية التي تلعب دورًا في تأثير النموذج على إدراك المشاعر والرعاية أو التقبل، وأيضًا عامل (كفاءة النموذج) التي يتم إدراكها والمتغيرات المرتبطة بذلك، مثل المكانة المُدركة والقوة الاجتماعية.

مجمل القول أن الأستاذ يجب أن يكون قدوة طيبة قولاً وعملاً، ليكون ذلك سببًا في ترسيخ قيم الولاء والانتماء لدى طلابه، ويجب أن يكون سلوكا القدوة من الأستاذ سلوكًا إيجابيًا في اتجاه تنمية الجوانب الإيجابية وليس سلوكًا سلبيًا يستدمجه طلابه.

✍ الدراسة النظرية للعوامل المفسرة لطبيعة العلاقة المنتورية :

- الرعاية المتمركزة حول الطالب:

يشير مضمون هذا العامل إلى مفردات العلاقة الحميمة بين الأستاذ والطالب والتي تركز على توجيه الاهتمام لتنمية طموحات الطالب، ودفعه إلى الإيمان بالجديد، والبحث عنه كما تتمثل تلك الرعاية من الأستاذ؛ في

وضع خطة للرعاية وتنمية ومتابعة نمو الطالب، ومساعدته على أن يُكوّن لنفسه أسلوبًا متميزًا، ودفعه للتسلح بروح النقد البنّاء وعدم التقليد، كما تتمثل تلك الرعاية في دور الأستاذ في الغوص في أعماق الذات لدى طلابه.

- العلاقة المنتورية المتشددة بين الأستاذ والطالب :

تتسم تلك العلاقة بالأسلوب التسلطي في الإشراف المتسم بالتشدد والقسوة والتأكيد على ضرورة الطاعة المطلقة لتوجيهات وآراء الأستاذ، ويتفق بعض الأساتذة مع الرأي القائل بضرورة أن يؤخذ الطالب المبتدئ بالشدة من البداية حتى يتم ضبط خطاه على خطى أستاذه وتعويده على الجدية وعدم الكسل والتسيب وكبح جماح الشهوة واليسر لديه، وهذا النمط من الأساتذة يهدف بالطبع إلى تأكيد وترسيخ قيم الصلابة والجدية عند طلابه، ولكن هناك أساتذة ومشرفون يتشددون فقط من أجل التشدد والتسلط وهؤلاء ليسوا مفيدين على النحو المرغوب.

- تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية :

يقدم هذا العامل صورة للأنشطة التدريبية التي يمارسها الأستاذ مع طلابه من حيث تدريب المهارات الفنية في البحث والتحصيل والأساليب الأكاديمية والمعرفية، ويحتاج الطالب في بداية مشوار حياته إلى أن يتعلم من أستاذه العادات الإيجابية في العمل. وربما يرى البعض أن هذا النوع من التعلم يمكن أن يقود خطى الطالب إلى التقليد الأعمى وعدم إتاحة الفرصة له من أجل اكتشاف إمكانياته الخاصة والإبداع بما يتيح له أن يكون ذا شخصية مستقلة في المستقبل، ولكن من الضروري قبل الإبداع أن نتعلم طرق الآخرين وأساليبهم حتى يمكن لأدائنا عندما نستقل أن يكون أكثر ارتقاءً.

(مصري حنورة، ١٩٩٧: ٢٧٨)

ومن الجدير بالذكر هنا أن يكون الطالب على بصيرة بإمكاناته، ونقاط قوته وضعفه بحيث يستدمج من أستاذه- كنموذج ما يعزز نموه الذاتي وشخصيته المستقلة.

- تنمية الدافعـية :

من أهم واجبات الأستاذ بث الدافعية في نفوس طلابه للتقدم، والاجتهاد لتحقيق الأهداف، والدافعية هي التي تضع الشخص المبتدئ في التعلم أمام التحدي الكبير لإمكانياته وفي منافسة مع ذاته. ومع أقرانه وتجعل لديه الأمل في الخروج من قوقعة الواقع المحدود.

- الرعاية الاقتصادية والاجتماعية:

تتمثل تلك الرعاية في مشاركة الأستاذ لطلابه في أنشطتهم الخاصة وتقريب المسافة بينه وبينهم وييسر لهم ما صعب عليهم من أمور الحياة، والطالب في بادئ الأمر محتاج إلى تأمين مورد مالي وإلى احتضان اجتماعي وطمأنينة نفسية حتى يشعر الطالب بالإحساس بالأمان في مختلف مراحل بحثه وحتى لا يتشتت تفكيره أو يشعر بالعوز والاحتياج.

- النمذجة من خلال القدوة :

أسلوب النمذجة في الرعاية هو من الأساليب التي توفر الجهد والوقت من أجل التعلم، ولا شك أن السمو النفسي والأكاديمي والأخلاقي للأستاذ سيجعل من المقنع للطالب أن يتأسى بالأستاذ مهما وجد من مصاعب، ولا يُقصد بالنمذجة أن يتحول الطالب من مجرد مقلد فالتقليد هنا هو تقليد الإبداع أي تقليد للإنتاج المتفرد الفريد وبالطبع يتحقق للطالب أقصى استفادة والنموذج أو القدوة ليس دائمًا عامل كبت وإحباط لقدرات التجديد والابتكار بل ربما كان عامل استثارة ودفع نحو التجديد والتجويد والنقد وتأكيد الذات.

- التدريب على تحمل المسئولية :

يركز هذا العامل على دور الأستاذ نحو تدريب الطالب على تحمل المسئولية وعدم الاعتماد على الآخرين والاستقلالية في البحث واتخاذ القرار والتعبير عن نفسه بأمانة وشجاعة في إبراز أفكاره الشخصية وتتمثل الاستقلالية في تحمل الطالب لمسئولية أدائه وتجريب أدواته في تبني أسلوبه الخاص على أساس من الاستقلالية وعدم الانصياع.

- المشاركـــة :

يهتم هذا العامل بإبراز جهود الأستاذ من أجل انخراط الطالب في أنشطة عملية وتطبيقية واجتماعية لكي يتواصل مع الواقع الخارجي، ويصبح أكثر تفاعلاً مع أقرانه وأساتذته، وفي سياق العلاقة المنتورية حينما يشارك الأستاذ طلابه في العمل أو المناسبات الخاصة فإنه بذلك يكشف عن وجهه الإنساني، الذي يشبع الطمأنينة في نفوس طلابه بل ويساعدهم على الاقتراب من الأستاذ والخروج من دائرة الخوف وعدم الشجاعة.

- تنمية شخصية الطالب :

ركز هذا العامل على تدريب وتنمية خيال وطموح الطالب ورضاه عن عمله مع تعويده عادات مناسبة في العمل، من أجل رفع مستوى كفاءته، وتنمية الشخصية لا يعني تنمية البُعد الوجداني فحسب؛ بل يمتد دور المشرف ليشمل تنمية كل أبعاد سلوك الطالب بما في ذلك الشخصية، والخيال، والإبداع، ولا يمكن أن يكون هناك إبداع إذا لم تكن للفرد المبدع شخصية مستقلة قادرة على شق الطريق بثقة وعلى نحو غير مقلد أو متردد.

(مصري حنورة، ١٩٩٧: ٢٧٨-٢٨٦)

ثانيًا : الانتمـــاء :

تعتبر قضية الانتماء من القضايا المحورية في واقعنا الاجتماعي، فعلى الرغم من كثرة الدراسات التي قام بها الباحثون عن فحوى الانتماء إلا أنه لم يسلم كغيره من المفاهيم في الحقل السيكولوجي من التعدد والاختلاف، وفي هذا البحث تم التركيز على مفهوم الانتماء وأهميته كحاجة نفسية، والنظريات التي تفسره، وتحديد أبعاده.

✍ مفهوم الانتماء :

يُعرِّف عبد المنعم الحفني *(١٩٧٥: ٢٩)* الانتماء بأنه «يعني الحاجة لإقامة علاقات طيبة بالآخرين وإنشاء الصداقات والانضمام إلى الجماعات والحب والتعاون» والانتماء عند موراي "Murray" «حاجة إلى الارتباط بالآخرين في صداقة ومودة، وإلى تكوين صداقات والانتماء لجماعات وإلى الحب والتعاون» *(كمال دسوقي، ١٩٨٨: ٦٦)*.

ويُعرَّف الانتماء في معجم علم النفس بأنه حاجة الفرد للتعاون مع الآخرين المشابهين له وحاجته ليكون بالقرب منهم ومقيمًا للصداقات معهم ومبقيًا على الولاء لهم ومكتسبًا لحبهم، كما يعني حاجة الفرد للارتباط والاعتماد على الآخرين ومصاحبتهم والاجتماع بهم ومن ثم الشعور بالأمن خلال تأييد الجماعة في حين يشعر الفرد بالإحباط والضياع نتيجة فقد هذا الغرض.

(فرج عبد القادر طه وآخرون، ١٩٩٣: ٦٦-٦٧)

يتضح بذلك أن الانتماء يعني وجود علاقات وطيدة مع الآخرين ومساندتهم ومشاركتهم وجدانيًا والتعاون معهم، والإبقاء على صداقاتهم بغرض تحقيق الأمن والإشباع. ويرى أحمد زكي صالح *(١٩٦٦: ٣١٤)* أن حاجة الفرد للانتماء ما هي إلا العيش في علاقة طيبة مع الناس حيث

تعطيه هذه العلاقات الأمن والطمأنينة والاستقرار العائلي، أي أن الفرد يشعر بالراحة والأمان من خلال اتصاله بالآخرين والعيش معهم بعيدًا عن العزلة أو الانعزال الاجتماعي. ويرى «بروكس» أن الانتماء «حاجة تدفعنا إلى مشاركة الآخرين وحبهم وتكوين الصداقات معهم مع الإحساس بالمتعة لهذه المشاركة *(Brooks, 1983, p.209)*.

ويُعرِّف «هيل» الانتماء بأنه «دافع يهدف إلى إشباع الحوافز الاجتماعية عن طريق العلاقات المتبادلة الاجتماعية والمنسجمة والمتناسقة أو هو إحساس بالصحبة والعشرة يقوم هذا الإحساس على المشاركة الوجدانية والإدراك الحسي للعلاقات الاجتماعية والإثارة الإيجابية والمقارنة الاجتماعية» *(Hill, 1987:44)*.

يتضح فيما تقدم من عرض لمفهوم الانتماء وجود بعض الاختلافات في ماهية الانتماء، حيث اعتبره البعض حاجة من الحاجات الإنسانية، كما اعتبره البعض الآخر دافعًا أو ميلاً كامنًا لدى الفرد يثار عن طريق العلاقات مع الآخرين، وأن الانتماء مرتبط بالحاجات والدوافع التي تجعل الفرد يسعى إلى إقامة علاقات مقبولة مع الآخرين والانضمام إلى النسق الاجتماعي الذي يتواجد فيه، كما تأكد كذلك أهمية إدراك الفرد لقيمة الجماعة في حياته وأن أي تهديد للجماعة هو تهديد لحياة الفرد في الوقت نفسه، ويرى البعض أن الانتماء ارتباط بالجماعة ليشعر الفرد بمكانته داخل الجماعة، كما تتفق معظم التعريفات السابقة على أن الانتماء يتضمن المشاركة الفعالة وإقامة علاقات الصداقة والمودة الحميمية والتعاون مما يترتب عليه شعور الفرد بالأمن وهذا بلا شك ينعكس على صحة الفرد النفسية، والتوجه بإيجابية نحو الارتقاء العلمي والمهني، ويتفق هذا مع اتجاه الدراسة الحالية.

✍ الانتماء كحاجة نفسية اجتماعية :

الانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد شأنها شأن غيرها من الحاجات النفسية الطبيعية التي لا تتحقق في كل الظروف، كما أنها لا تتخذ نمطًا سلوكيًا واحدًا للتعبير عن نفسها بل تتعدد تلك الأنماط اتساعًا وضيقًا. *(قدري حفني، ١٩٨٦: ٦١-٦٢)*

كما يشير علاء كفافي إلى أن الانتماء من أهم أبعاد الأمن النفسي حيث أن شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة في المجتمع؛ يعطيه الشعور بالأمن والأمان ويقابل ذلك شعور بعدم الأمن عندما يشعر الفرد بالعزلة والانعزال *(علاء كفافي، ١٩٨٩: ١١٠)*.

كما يذهب فروم "From" إلى أن الحاجة للانتماء قد نبعت من حاجة الإنسان إلى خلق العلاقات الاجتماعية الخاصة به وأكثرها تحقيقًا للإشباع هي تلك القائمة على الحب الخلّاق الذي يتضمن؛ الرعاية المتبادلة والمسئولية والفهم.

(هول لندزي، ١٩٦٩: ١٧٣-١٧٤)

«وتشير نتائج كثير من البحوث إلى أن أسوأ أنواع الضغوط وأكثرها ارتباطًا بالتوتر والاضطراب النفسي هي تلك التي تحدث للفرد المنعزل، والذي يفتقد المساندة الوجدانية، ويفتقد الصلات والدعم الاجتماعي والمؤازرة، وبعبارة أخرى فالحياة مع الجماعة والانتماء لمجموعة من الأصدقاء أو لشبكة من العلاقات الاجتماعية والأسرية المنظمة يعتبر من المصادر الرئيسية التي تجعل للحياة معنى ومن ثم توجهنا في عمومها للصحة والكفاح والرضا وتجعلنا في نفس الوقت نقاوم الضغوط ونتحملها *(عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨: ١٣٣)*.

مما تقدم يتضح للباحث أن الانتماء يُعد حاجة نفسية واجتماعية ضرورية للفرد، وأن إحساس الطالب بمكانته وسط أقرانه وأساتذته وتواصل علاقات الحب والتعاون وشعوره بالتدعيم والمساندة التي يمنحها له أساتذته؛ يجعله يشعر بالأمن والانتماء داخل كليته، حيث تصبح الصلات قائمة على الفهم والمؤازرة ومن ثم يتدعم شعوره بالانتماء ويكون قادرًا على مواجهة الصراعات والاضطرابات والأزمات النفسية التي تواجهه، ويصبح صحيحًا معافىً من القلق والتوتر بشأن مستقبله العلمي والأكاديمي والمهني؛ ومن ثم تنمو بينه وبين أساتذته علاقة سلوكية وطيدة وتعايش حيوي مستمر.

✍ النظريات المفسرة للانتماء :

هناك بعض النظريات التي تؤكد أهمية الحاجة للانتماء والتي توضح وتفسر مفهوم الانتماء، ويتناول الباحث فيما يلي أهم هذه النظريات التي تفيد الدراسة الحالية :

١ - نظرية المقارنة: Social Comparison Theory

ركزت نظرية المقارنة الاجتماعية على تلك السلوكيات التي يبغي الفرد من ورائها إلى خفض القلق والإحساس بالأمن في وجوده مع الآخرين، وبخاصةً تلك التي تتشابه حالتهم الوجدانية معه، كما تركز هذه النظرية على الأهمية التي يبديها الفرد في مقارنة قدراته وآرائه وتصرفاته بقدرات وآراء وتصرفات الآخرين، كما تركز هذه النظرية على رغبة الفرد في المساندة النفسية من الآخرين في حالة وجوده معهم أي أن الفرد يقارن بين ذاته وذات الآخرين في محيط الجماعة التي ينتمي إليها.

(زين العابدين درويش وآخرون، ١٩٩٣: ١٢٥-١٢٦)

وفي هذا الصدد يشير (شاشتر) إلى أن الأشخاص يحتاجون إلى الانتماء نحو الآخرين لغرضين هامين: الأول أن الآخرين يساعدونهم في تحقيق الأهداف التي لا يستطيعون تحقيقها بمفردهم؛ والثاني أن الأشخاص يسعون إلى المصادقة والصداقة، والمساندة، والمكانة من خلال التعامل مع الآخرين.

(Krutson, 1965, p.480)

وحينما يسعى الفرد إلى معرفة قدرات الآخرين وقيمهم وأفكارهم من خلال التفاعل الإيجابي بينهم، فإنه سيكتسب هذه القيم والأفكار والمعتقدات، كما تفترض نظرية المقارنة الاجتماعية وجود قدر من التشابه بين الفرد وبين من يقارن نفسه بهم، كما أكد «ليون فستنجر» Lion Festingerعلى أن للمقارنة الاجتماعية التي يقوم بها الفرد أثرها على الذات الإنسانية لما لها من دور في تحقيق التوحد والاندماج وتماسك أفراد الجماعة.

وهكذا يُستخلص من نظرية المقارنة الاجتماعية في إطار موضوع الدراسة الحالية أن شعور الطلاب باقتراب أساتذتهم منهم وشعورهم بالمساندة الاجتماعية والانفعالية؛ سوف يقلل من قلقهم، ويجعلهم أكثر شعورً بالأمن، وحتى يتحقق ذلك لابد أن يكون الأستاذ أكثر معايشة للبحث الذي يقوم به الطالب، وأكثر حميمية حتى يقبل طلابه عليه في علاقة إيجابية صادقة، وحتى يصبح طلابه على يقين أنه سيساعدهم في تذليل ما يواجهونه من عقبات في البحث، وفي إطار هذه النظرية؛ يجب على الأستاذ إتاحة الفرصة لطلابه أثناء الإشراف بالاندماج والتفاعل لتقييم ذواتهم، ومحاولة الارتقاء بها من خلال تفاعلهم الإيجابي، ومعرفتهم بقيم ومعتقدات وأفكار وقدرات الآخرين حتى يسعى كل منهم للوصول إلى مستوى أفضل، وبالتالي يزداد التماسك، ويصبحون أكثر انتماءً.

٢ - نظرية إريك فروم للحاجات: Erick From Theory

أكد فروم في نظريته أن فهم نفس الإنسان يبنى أو يقوم على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروف وجوده، وتشتمل تلك الحاجات [الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعالي والسمو، والحاجة إلى الارتباط بالجذور، والحاجة إلى الهوية، والحاجة إلى إطار توجيهي].

(إريك فروم، ترجمة سعد زهران، ١٩٨٩: ١٠)

واعتبر فروم أن الانتماء إحساسًا وشعورًا، وأن الحاجة إليه هي الحاجة إلى كيان أكبر وأشمل وأقدر يستمد منه الفرد الشعور بالقوة وما دام الإنسان كيانًا له جسم وعقل فيجب أن يواجه ثنائية وجوده بالتفكير وبعملية الحياة أيضًا وبمشاعره وأفعاله ليصل إلى توازن جيد، وينجح في خلق أشكالاً خارج نفسه ليرتبط بها حيث أن الإنسان لا يبلغ إنسانيته الكاملة إلا بإحساسه بكونه حرًا مستقلاً وغاية في حد ذاته لا وسيلة لأغراض شخص آخر.

(إريك روم، ترجمة فؤاد كامل، ١٩٩٢: ٧٠-٧٥)

كما رأى فروم أن الإنسان يحس بالوحدة والعزلة لأنه انفصل عن الطبيعة وعن بقية البشر وغريبًا عن نفسه وذاته لأنه ليس صانعًا لعالمه ولا يستطيع التحكم فيه بل وربما تفرض الأشياء سيادتها عليه فيضطر للخضوع لها، كما يجد الإنسان أشد جذوره تحقيقًا للإشباع وأكثرها صحة في شعوره بالأخوة تربطه بغيره من البشر، كما يحتاج الإنسان إلى إطار مرجعي، إلى طــريقة ثابتة مستقرة في إدراك العالم وفهمـــه.

(هول، ليندزي، ١٩٧١: ١٧٣-١٧٥)

ويتحقق إدراك العالم وفهمه، وبالتالي يتحقق الانضباط الاجتماعي حينما يساير الفرد القيم السائدة والمعايير ويلتزم بها ويتوافق معها بل

ويعمل على تدعيمها، وبالتالي يسود المجتمع الوئام ويعيش الأفراد في هناء.

(عزيز حنا وآخرون، ١٩٩١: ١٧٠-١٧١)

وهكذا يُستخلص من نظرية فروم في إطار موضوع الدراسة أهمية أن يسعى الأستاذ إلى جعل طلابه أكثر شعورًا بالأمن والانتماء من خلال علاقته ورعايته لهم بما يدفعهم إلى الثقة والارتباط به، وتكرار اللقاء به بدافع الحب لتصبح العلاقة إيجابية صادقة، ولا فائدة من إحساس الطلاب بالاغتراب حتى ولو أغرقهم الأستاذ من فيض علمه، كما يجب على الأستاذ أن يدفع طلابه دائمًا للجد والعمل للتقدم والارتقاء، ويسعى لتشجيع طلابه على الطلاقة في الأفكار، والإتيان بأفكار جديدة، وتنمية ثقة الطلاب في إدراكاتهم الخاصة حتى يستطيع أن يُكوّن منهم عقول خصبة متنوعة؛ وبالتالي يشعر طلابه أنهم نماذج خلاقة وبالتالي يقبلون على البحث والدراسة بمزيد من الحب والاهتمام، أما إذا وجد الطلاب من أساتذتهم ما يصدمهم ويحبطهم؛ تملكهم شعور بالقلق والتوتر بل وجمود التفكير فيصبحون أكثر كرهًا وربما انصرفوا عن مواصلة طريق البحث، كما يجب على الطلاب حتى يشعروا بالانتماء مسايرة النظم والمعايير السائدة أو اتباع ما يرشدهم إليه الأساتذة من طرق وقواعد هامة في البحث والدراسة.

٣ - نظرية إبراهام ماسلو للحاجات: Abraham Maslo

رأى «ماسلو» Maslo أن إشباع الحاجات النفسية يخضع لأولوية تعبر عن مدى أهمية الحاجة فجاءت الحاجات الفسيولوجية في بداية هرمه، تليها الحاجة إلى الأمن، ثم توسط هرمه الحاجة إلى الانتماء وقرنه بالحب بمعناه الواسع، مشيرًا إلى أهميته كحاجة أساسية يُحقق المرء ذاته من خلالها، وأكد ماسلو أن الإنسان قد يصبح معاديًا للمجتمع إذا أنكر عليه

المجتمع إشباع حاجاته الأساسية». *(محمد السيد أبو النيل، ١٩٧٥: ٤٧٠-٤٩٠)*

وقد رتبت الحاجة في التنظيم الهرمي على أساس قوتها من قاعدة التنظيم الهرمي إلى قمته كالتالي: الحاجات الفسيولوجية- حاجات الأمن- حاجات الحب والانتماء- حاجات التقدير- وتعتلي قمة الهرم تحقيق الذات فالناس في رأي «ماسلو» في حاجة إلى أن يكونوا موضع حب ويحبوا وفي حاجة إلى التواد والصداقة الحميمة وإذا لم يتم إشباع لهذه الحاجات يشعر الفرد بالوحدة والغربة والعزلة، كما رأى «ماسلو» أن الشخص الذي يمر صاعدًا بهذه المستويات من الحاجات ويشبعها نسبيًا يصبح أكثر تقبلاً للذات ودراية بها وأكثر استقلالية وواقعية، بل وأكثر قدرة علي التعاطف الوجداني مع الآخرين والاندماج معهم كما تزداد تلقائيته وتعبيره الصادق عن نفسه.

(شاكر عبد الحميد سليمان وآخرون، ١٩٨٩: ٤٥٣-٤٥٤)

وهكذا يتضح من نظرية «ماسلو» ضرورة الاقتراب الودود من الأستاذ نحو طلابه والذي يتضمن منه العون والرعاية، فلابد أن تزداد علاقة الوجه بالوجه، ويحاول الأستاذ معرفة أقصى ما يمكن عن شخصية الطالب وطموحاته وإمكانياته، وأن يتيح لهم الفرصة للتعبير عن الآراء بصدق وصراحة والبوح للأستاذ بمشاكلهم العلمية والاجتماعية وبالتالي يصبح الطلاب أكثر ثقة بأساتذتهم فتستمر العلاقة الحميمة ويصبح الطلاب أكثر تعبيرًا عن ذواتهم ويكونون أفضل في الصحة النفسية عن أولئك الذين يفتقدون هذه العلاقات.

٤ - نظرية التدعيم : Reinforcement Theory

تركز نظرية التدعيم على قوة المكافأة أو الخبرة الإيجابية التي تجعلنا نرغب في الاستمرار في السلوك للحصول على المكافأة ويعتمد

نموذج التدعيم العاطفي لدى «كلور وبيرن» Clore, Byrne ١٩٧٤على فكرة خبرات التفاعل الاجتماعي الذي ينتج عنه المكافأة في صورة مشاعر إيجابية بينما يؤدي العقاب إلى مشاعر سلبية، فنحن ننجذب نحو من يساهمون في إحساسنا بالشعور الطيب، كما ننجذب نحو من ارتبطوا بالفعل خلال خبرات سابقة بمشاعر إيجابية.

(سلوى عبد الباقي، ٢٠٠٣: ٢١٢-٢١٣)

ووفقًا لهذه النظرية يصبح الطلاب أكثر جاذبية نحو أساتذتهم وأكثر تقاربًا؛ حينما يخبرون معهم مشاعر إيجابية من خلال العلاقة ذات الأدوار الواضحة التي يسعى الطالب فيها إلى بذل الجد والاجتهاد لإثبات ذاته، وفي المقابل يحرص أستاذه على متابعته وتقييمه والثناء على ما حققه من نجاح، وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد، ويقدر هذا الثناء والتشجيع الذي يلقاه الطالب بقدر ما ينعكس على سلوكه ودافعيته، أما إذا لم يجد الطالب من أستاذه أدنى تشجيع أو مكافأة على ما يحققه من تقدم؛ وربما يكون ذلك أدعى إلى تكاسله أو عدم الاستمرار في طريق البحث.

٥ – نظرية إريكسون في النمو النفسي: Erikson

قدم إريكسون "Erikson" نظريته في النمو النفسي والاجتماعي من خلال عدة مفاهيم منها (أزمة الهوية) وهي تنشأ نتيجة لإخفاق الفرد في تنمية هويته الشخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة التي مرّ بها والظروف الاجتماعية الحاضرة، لهذا يقول إريكسون إن الشباب عندما لا يحققون علاقات حميمة قائمة على المحبة والألفة، والإخلاص مع الآخرين فهم يحاولون إقامة تلك العلاقات مع الآخرين في الأعمار التالية أو في المستقبل، وإن لم يتحقق هذا يتكون لدى الشباب إحساس عميق بالاغتراب

(Erikson, 1968, p.135)

ويتحدث إريكسون عن الألفة مع الذات، أي قدرة الفرد على أن يدمج هويته مع شخص آخر دون خوف من فقدان شيء من ذاته، فالمعنى الحقيقي للإحساس بالألفة لا يمكن اكتسابه ما لم يكن شخص قد حقق قبل ذلك هوية شخصية متماسكة، وبعبارة أخرى لكي تكون ودودًا عليك أن تكون قد نميت إحساسًا قويًا وحيًّا بمن أنت ؟ ومن تكون ؟

(جابر عبد الحميد، ١٩٨٦: ١٧٩-١٨١)

وهكذا يُستخلص من نظرية إريكسون أن على الفرد أن يكافح دائمًا للوصول إلى أهدافه التي حددها وبالتالي يحقق هويته التي تجعله يستشعر الألفة مع ذاته ومع الآخرين، وإن أعطى الأستاذ لطلابه الفرص دائمًا لتقييم ذواتهم وتحديد قيمة إنتاجيتهم العلمية فإنه؛ يساعدهم بذلك على تحقيق هويتهم، ومن ثم يستطيعون تكوين علاقات المودة والمحبة وعدم الشعور بالوحدة أو الانفصال ومن ثم ينعكس ذلك على صحتهم النفسية.

أبعاد الانتماء :

من خلال العرض السابق لمفهوم الانتماء والتوجهات النظرية المفسرة له يتضح أن هناك أبعادًا أو عناصر متعددة للانتماء يسود بينها قدر من الانسجام والتكامل، وهذه الأبعاد يمكن بها أن نميز الفرد المتصف بالانتماء في الدراسة الحالية.

ويحاول الباحث في السطور التالية أن يلقي الضوء على بعض هذه الأبعاد كل على حده من وجهة نظر علماء النفس والدراسات السابقة حتى يمكن وضع تعريف إجرائي لكل بُعد ومن ثم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية:

١ - الشعور بالأمن :

يُعد الأمن النفسي للفرد من الحاجات النفســية الهامة التي تُشعر الفرد بالانتماء، والحاجة هي افتقار إلى شيء ما إذا وُجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن *(حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠)*.

والأمن كما يرى سيد عويس *(١٩٧٥)* هو شعور بالهدوء وبُعد عن القلق والاضطراب ويستشعر الفرد بالأمن؛ حينما يطمئن على نفسه ويثق في الآخرين ويشعر من خلالهم بالعطف والمودة.

ويُعرّف كمال دسوقي الأمان بأنه «اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات والتيقن من أن المرء ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها.

(كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١٣٢٩)

والرغبة في الأمن هي رغبة الفرد في أن يشعر بحب واحترام الآخرين وبأنه مقبول اجتماعيًا، ومعظمنا يشعر بالرغبة في الأمن، فكلنا في حاجة إلى التقبل الاجتماعي وإلى صداقة الآخرين، وكلنا في حاجة إلى أن يعبّر لنا الآخرون عن رضاهم وعطفهم ومودتهم والشخص الآمن يشعر بالثقة ويشعر بأنه يحصل على رضا الآخرين وعطفهم إن لم يكن عاجلاً فآجلاً، أما الشخص غير الآمن فهو في خوف دائم من فقدان هذا العطف وأي علامة من عدم الرضا يراها تهديدًا خطيرًا لكيانه *(محمد شفيق، د.ت: ٧٥-٧٦)*.

وبناء على ما تقدم استخلص الباحث تعريفًا للأمن بأنه «حاجة نفسية يشعر فيها الطالب بعدم الخوف من المستقبل، أو الخوف من إعاقة إشباع حاجاته،وتحقيق رغباته وذلك من خلال شعوره بالثقة في ذاته وإمكاناته والثقة في أساتذته الذين يقدمون له العون.

٢ - المساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية :

المساندة «هي منح الراحة أو التشجيع أو التأييد أو القبول لشخص ما» *(كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١٤٤٧)*. كما عرّف «خان، وأنتونيسي» Kahan, Antonussi المساندة الاجتماعية بما نستقبله من المشاعر العاطفية والود والحب، وتعبيرات القبول والتفاعل، والمبادأة في تقديم المساعدة المباشرة أو العون المادي أو النصيحة والمشورة *(Breln, Kassin, 1990)*.

وهناك اتفاق بين الباحثين بأن المساندة الاجتماعية متغير متعدد الأبعاد مثل المساندة الانفعالية، والمساندة الآدائية، والمساندة المعرفية.
(Duck, Silver, 1990, p.87)

وتتضمن المساندة الانفعالية التشجيع والدفء الشخصي والحب، وهي السلوك الذي يعزز الشعور بارتياح الفرد واعتقاده بأنه محبوب ويحظى بالتقدير والاحترام، وتتمثل المساندة المعرفية في إعطاء المعلومات أو تعليم المهارات التي تقدم حلاً لمشكلة وإعطاء النصح والإرشاد.

(بشرى إسماعيل، ٢٠٠٤: ١٨-٢٠)

والمساندة الاجتماعية كما يرى بعض الباحثين «لها دورين أساسيين في حياة الفرد وعلاقاته الشخصية بالآخرين، الأول دور إنمائي يتمثل في أن الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين ويدركون أن هذه العلاقات موضع ثقة يسير ارتقاؤهم في اتجاه السواء ويكونون أفضل في الصحة النفسية من الآخرين الذين يفتقدون هذه العلاقات، أما الدور الثاني فهو وقائي يتمثل في أن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث

ضاغطة أو مؤلمة تتفاوت استجابتهم لتلك الأحداث تبعًا لوجود مثل هذه العلاقات الودية والمساندة الاجتماعية كمًا وكيفًا.

(محمد محروس، ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٤: ٤)

يُستخلص من ذلك أن المساندة الاجتماعية هي ما يمنحه الأساتذة لطلابهم من التشجيع أو التوجيه، والنصح من خلال علاقة تتسم بالود والحب وما يمنحه الأساتذة من معلومات أو مهارات تشجعهم على مواجهة الأحداث الضاغطة، والتغلب على الإحباطات والتفاعل مع متطلبات البيئة الجامعية وتساعدهم على تعميق التوافق النفسي والاجتماعي.

٣ - المشاركة والفعالية :

ساعدت المشاركة الجماعات الإنسانية على مواجهة تحديات الظروف البيئية وساهمت في تحقيق التكامل واستمرار وتعميق الشعور بالوحدة والتضامن وتعميق العلاقات العاطفية بين الفرد والجماعة وتوثيق عُرى الصداقة وتأكيد الشعور بالانتماء *(كمال سعيد، ١٩٧٧: ٢٤٦، مصطفى سويف، ١٩٨١: ٣٠٠-٣٠١)*. كما أشار فؤاد البهي إلى أن إنتماء الفرد يتحقق من خلال العلاقات الاجتماعية بالآخرين وهو ما يُعرف علميًا بالمشاركة الاجتماعية مما يخلق منظمة اجتماعية يسود فيها بين الأفراد عناصر المشاركة كالتعاون والرغبة الصادقة في تحقيق الأهداف.

وإذا ما فقد الفرد شعوره بالانتماء فقد المشاركة في الحياة الاجتماعية.

(سناء الخولي، ١٩٨٨: ١٤٨)

كما يشير سيد أحمد عثمان *(١٩٩٦: ١٦٩)* إلى أن المشاركة هي «اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها».

والفرد في مشاركته للآخرين وتعاونه مع أقرانه؛ إنما يتجه نحو عمليات الإنماء الصحيحة *(فؤاد أبو حطب ومحمد السروجي، ١٩٨٠: ١٢١)*.

كما يشير رجاء أبو علام *(١٩٩٣: ٣٨٥)* إلى ضرورة اهتمام المعلم بأن تكون خطوط التواصل بينه وبين طلابه مفتوحة، وذلك بأن يعطيهم الفرصة للمشاركة الإيجابية وأن يشجعهم دائمًا على إبداء آرائهم ولا يمكن للطالب أن يسهم مع معلميه في المشاركة البناءة بالمناقشة والحوار إلا إذا أبدى المعلم استعداد للحوار وبذلك يستطيع المعلم خلق جو من التواصل والتفاهم.

وهكذا يتضح أن مشاركة الطالب تشعره بقيمته وتساعده على تكوين شخصية قادرة على التفرد بالرأي بحيث يمكن له بعد ذلك أن يؤدي ما يُكلف به من أعمال، ويستخلص الباحث من ذلك أن المشاركة هي اشتراك الطالب في مختلف الأعمال داخل كليته واهتمامه بفهم واقع كليته والتعاون مع زملائه وأساتذته لتحقيق الأهداف والطموحات المأمولة، والمساعدة في حل المشكلات بأقصى ما يستطيع وبالتالي المحافظة على تماسك الجماعة وسعادتها.

٤ – التعاون والتواد مع الزملاء :

التعاون هو رغبة الأشخاص في العمل معًا أو الذين يعملون في سبيل هدف مشترك، والتعاون في المجتمع الإنساني يمكن تعريفه كإحدى صور تفاعل شخصين أو أكثر المتجه إلى هدف ما، ونتيجة العمل المشترك فيه العون المتبادل الذي سوف يفيدون منه وينشأ التعاون الاجتماعي عن التوحد المتبادل وعن التماسك الاجتماعي *(كمال دسوقي، ١٩٩٠، مجلد أول: ٣١٤)*.

ويعني التواد الحاجة إلى الانضمام أو العشرة، وهو من أهم الدوافع الإنسانية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات.

(طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤: ١٣٥)

ويشير التواد إلى مدى التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار والتراحم بهدف التوحد مع الجماعة، وينمي لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته، وكذلك مكانة جماعته بين الجماعات الأخرى، ويدفعه إلى العمل للحفاظ على الجماعة وحمايتها لاستمرار بقائها وتطورها، كما يشعر بفخر الانتساب إليها *(شاكر عبد الفتاح وآخرون، ١٩٨٩: ٤٥٣-٤٥٤)*.

مما سبق يتضح للباحث أن التعاون والتواد أحد جوانب الانتماء، فهو رغبة من داخل الفرد وميل نحو التوحد مع أعضاء الجماعة لتحقيق الأهداف في علاقة حميمة تتصف بالصدق والصراحة، يشعر الفرد فيها بالسعادة في صحبته لكل أعضاء الجماعة، ولا شك أن ذلك لا يتحقق إلا من خلال التفاعل المستمر بين الأفراد المتشابهين في القيم والاتجاهات ومن خلال الألفة والاحتكاك المستمر.

٥ - اتباع المعايير الاجتماعية (النظم):

تحدد المعايير التي يطرحها النظام القائم نوع القيم السائدة والتي ينبغي مسايرتها والالتزام بها والتوافق معها.

والمعايير السائدة هي التي تحدد كيف يتعايش الفرد مع نفسه ومع الآخرين في مجتمعه *(مصطفى فهمي، محمد القطان، ١٩٧٩: ٢٠٣)*.

ويُعد فقدان التطابق مع الأنماط السلوكية الموجودة في المجتمع هو فقدان للانتماء *(سناء الخولي، ١٩٨٨: ١٤٧-١٥٠)*.

والمعايير الاجتماعية في نظر البعض، تُعد بمثابة الأُطر التي يرجع إليها الفرد لترشده وتوجه سلوكه كي يكون مقبولاً بين الجماعة، كما أنها تيسر عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

(أحمد عبد العزيز، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٨٠: ١٥٥؛ لويس مليكة،١٩٨٩: ١٥٢)

ولا شك أن الالتزام بهذه المعايير أو النظم يدل على مدى الانتماء ولا يتحقق التفاعل الاجتماعي إلا بالالتزام بهذه المعايير وبذلك اتضح للباحث أن أحد مكونات الانتماء هو حرص الطالب على اتباع المعايير الاجتماعية التي ترتضيها الجماعة فاتباع المعايير الاجتماعية هو قبول الطالب لما هو متبع ومقبول من نظم وقيم وعادات، وتقاليد وأعراف سائدة في الكلية التي ينتمي إليها بما يحقق استمرارية الانتماء ويعود بالصحة النفسية على الفرد.

٦ - المكانة الاجتماعية :

تُعرف المكانة بأنها «صفة كون المرء رفيع الاعتبار لدى أقرانه بحيث أن تصرفاته تؤثر بقوة في الآخرين» *(كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١١٢٧)*.

ويُعرف عبد المنعم الحفني *(١٩٧٨: ١٤٧)* المكانة بأنها الدافع إلى نيل الاحترام وتحصيل الهيبة، وشغل المكانة التي تجعل الفرد إنساناً مرموقًا وسط أقرانه.

وكلما زادت مكانة الفرد داخل الجماعة كلما زادت القوى التي تدفعه إلى الانضمام للجماعة *(مختار حمزة، ١٩٧٩: ١١٧)*.

ويرى هولاندر Holender أنه كلما علت مكانة الفرد في الجماعة كان خوفه من الانحراف عن معاييرها وعما تتوقعه منه الجماعة أشد.

(في: منيرة أحمد، ١٩٧٨: ١٩٥)

يتضح مما سبق أن مدى حرص الفرد على المكانة والتقدير داخل الجماعة له دورًا هامًا في إظهار السلوك الانتمائي عند الفرد وبذلك يُعرِّف الباحث المكانة الاجتماعية بأنها دافع يوجه طاقة الطالب نحو الحاجة إلى الحصول على التقدير والاحترام المناسب من أساتذته ليصبح مرموقًا وهو في سبيل ذلك يسعى لتحقيق الأهداف التي تخدم موضوع الانتماء.

نموالانتماء :

أكد ميكاتشي "Mecheachie" أن الانتماء ينمو في المراحل العمرية المختلفة حيث نجد في البداية أن الانتماء يكون مرتبط بمن هم في عمرهم داخل الأسرة، ثم بعد ذلك ينمو نحو أقران الفصل الدراسي، وجماعة اللعب حتى يصبح في مرحلة عمرية متقدمة دافع اجتماعي عام.
(Mecheachie, D., 1979, p.154-155)

«ويتوقف المسار الانتمائي على ما يتحقق للفرد من تطور على المستوى النفسي والاجتماعي، حيث يصبح بإزاء مرحلة يوسع بها دائرة انتمائه فينتقي من العالم الخارجي الموضوعات التي تكفل وجوده الاجتماعي».

(عبد الفتاح السيد، ٢٠٠٠: ٥٩)

ومن الدراسات التي أثبتت أن الانتماء يتطور وفق المراحل العمرية المختلفة دراسة مجدة أحمد التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في درجة تطور السلوك الانتمائي بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وكانت الفروق لصالح الأعلى دراسيًا والأكبر عمريًا *(مجدة أحمد محمود، ١٩٩١: ٧٧)*.

تعريف الباحث للانتماء :

تأسيسًا على ما تقدم من توجهات نظرية لموضوع الانتماء يرى الباحث أن الانتماء دافع للتعاون والتواصل والتجاوب والانسجام والتوحد

مع الجماعة والإحساس بالارتباط الوثيق بالجماعة، وبالعلاقة القائمة على المحبة والألفة والإخلاص، والإحساس بالأمن والحماية والاستقرار من خلال تقبل وتقدير الجماعة لأفرادها.

ثالثًا : مستوى الطموح : Level of Aspiration

بعد أن تناول الباحث المتغير الأول المرتبطة بصلة الأستاذية الراعية وهو الانتماء، يتناول فيما يلي المتغير الثاني؛ وهو مستوى الطموح، ولقد شغل موضوع مستوى الطموح اهتمام العديد من الباحثين في التربية وعلم النفس لما له من أهمية في توجيه السلوك وفي تحديد نوعية العلاقة بالآخرين، ومدى توافقهم وصحتهم النفسية، بل وفي قياس الفروق الفردية وسمات الشخصية، كما أن الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الشعوب يرجع إلى توافر القدر المناسب من مستوى الطموح.

ولقد كانت أول المحاولات من خلال مدرسة برلين التي كان يتزعمها كورت ليفين "Levin" في الثلاثينات من هذا القرن لتحديد المفهوم والتعرف على أبعاده كما يعتبر مستوى الطموح مقياسًا للشخصية يمكن به الكشف عن أساليب التنشئة التي تعرض لها الفرد والمثل العليا والنماذج التي أحاطت به وأثرت في شخصيته ومستوى طموحاته وبالتالي نستطيع تقديم أساليب التربية العلاجية التي تحقق للفرد السعادة والارتقاء ومن ثم تقدم المجتمع بأسره.

(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧٢: ٧٥-٧٦)

ومع زيادة تعقد الحضارة الإنسانية زادت حاجة الفرد إلى الرعاية السيكولوجية وذلك لحمايته من ضروب المنافسة الشديدة ومن الهوة الناشئة بين ارتفاع مستوى طموحه والإمكانات المتاحة والآفاق المفتوحة أمامه مما يجعل الفرد يشعر بالفشل والإحباط *(عبد الرحمن عيسى، ١٩٧١: ١)*.

ولهذا ينبغي أن نكون على دراية تامة بإمكاناتنا وقدراتنا حتى نصل إلى ما نطمح إليه، ويتضمن البحث الحالي تحديد لمفهوم مستوى الطموح ومناقشته، وتحليل النظريات المفسرة له، وأهم العوامل المرتبطة به.

تعريف مستوى الطموح :

يُعرّف فاخر عاقل *(١٩٧١: ٦٥)* مستوى الطموح بأنه «مستوى الإنجاز الذي يرغب الفرد في الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

كما يُعرّف مستوى الطموح بأنه «المعيار الذي يحكم به شخص ما على أدائه الخاص كنجاح أو فشل أو على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه- في تمايز عن التحصيل وعن التطلع» *(كمال دسوقي، ١٩٨٨: ٣١)*.

ومن أول الباحثين الغربيين الذين تناولوا مفهوم مستوى الطموح بالدراسة والتحديد هوب "Hoppe" وعرّفه بأنه «أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهنة معينة». ويؤخذ على هذا التعريف أن هوب لم يفرق بين المستوى الشعوري للطموح والمستوى اللاشعوري الذي يؤثر في سلوك الفرد، كما يبدو أن تعريفه يصعب إخضاعه للقياس والتجريب لشموله وعموميته، وفي عام (١٩٣٥) قام فرانك "Frank" بتعريف مستوى الطموح بأنه «مستوى الأداء المثالي الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف لديه في ضوء معرفة ذلك الفرد لمستوى أدائه السابق في نفس هذا العمل».

(في: كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ٨)

ورغم ما تميز به تعريف فرانك من كونه أكثر تحديدًا إلا أنه قد ركز على أهمية الخبرات السابقة للفرد حتى يكون هناك مستوى طموح فلا يمكن قياس مستوى الطموح الشخصي لشخص ما في مواقف خبرها

من قبل وهذا ما جعل تعريف فرانك قاصرًا ومتعارضًا مع التكوين الدينامي للشخصية.

وفي مجال الدراسات العربية قامت كاميليا عبد الفتاح *(١٩٦١)* بأولى الدراسات في مجال مستوى الطموح وعرفته بأنه «سمة ثابتة ثباتًا نسبيًا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها».

(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ٧٨)

ويتميز هذا التعريف في إشارته إلى أن مستوى الطموح يتأثر بالتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي الذي يؤثر على إدراكه وما يخبره الفرد من نجاحات أو إحباطات وما يوجد من فروق فردية، كما يؤخذ على هذا التعريف اعتباره لمستوى الطموح كسمة ثابتة وأغفل وجهة الطموح أو مجاله.

كما استخدم قشقوش مصطلح التطلع كمرادف لمفهوم مستوى الطموح وعرّفه على أنه «هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد».

(إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥: ٢٠)

ويُلاحظ على تعريف قشقوش أنه قد اتصف بالشمولية وبالتالي يمكن قياس طموح الأفراد وتطلعاتهم، كما تحددت وجهة الطموح ومجاله وهي نقطة هامة إذا كان الهدف تحديد وقياس المطامح في صورة مستويات، كما يتفق هذا التعريف مع تعريف «هوب»، «فرانك» في

جزئيات محددة وهي كون مستوى الطموح هدفًا يتوقع الفرد الوصول إليه، كما يتفق هذا التعريف مع تعريف «كاميليا» حيث أشار إلى الفروق الفردية وأهمية الإطار المرجعي في تحديد هذا المستوى. كما عرّف سيد غنيم *(١٩٧٦: ٦٤)* مستوى الطموح بأنه «معيار يضعه الفرد في إطار أهدافه المرحلية القريبة والبعيدة في الحياة، ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته بقدراته الراهنة».

وتُعرّف رجاء خطيب *(١٩٩٠: ١٥٢)* مستوى الطموح بأنه طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه ولتحقيق هذا الهدف لابد وأن يكون طموح الفرد موازيًا لقدراته واستعداداته، وأن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية واقتصادية ونفسية مناسبة، وأن يكون على درجة عالية من الاتزان الانفعالي والتوافق مع الآخرين، وأن يكون الفرد واثقًا بذاته وبقدراته ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين.

ويتشابه هذا التعريف مع ما أشار إليه يوسف منصور إذ يُعرّف مستوى الطموح بأنه «درجة تحقيق الهدف الممكن الذي يضعه الفرد بنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال أدائه في المجال الشخصي والنفسي والأكاديمي والمهني، بالتغلب على ما يصادفه من عراقيل ومشكلات، بما يتفق وتكوين الفرد وإطاره المرجعي وحسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها».

(يوسف منصور، ١٩٩٢: ٣٤)

ويُلاحظ على هذا التعريف اهتمامه بجوهر مفهوم مستوى الطموح العام كما يشتمل على جوانب ومجالات الحياة المختلفة بالنسبة لطموحات الأفراد.

كما يُعرّف مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أم في إنجازه العلمي أو في مهنته، فهو مستوى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه متوقعًا تحقيقها

فلكل فرد منا مستوى طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه، ويعتمد نجاحه أو فشله على مدى كفاءته وقدراته، ومدى ملاءمة الظروف البيئية من حوله.

(فرج طه، ١٩٩٣: ٧٢٣)

وبناء على ما تقدم من تعريفات مستوى الطموح يتبين من وجهة نظر الباحث أن بعضها تعريفات عامة وغير شاملة يصعب إخضاعها للقياس والتجريب مثل تعريف «هوب»، «فرانك»، بينما يتفق تعريف (هوب، فرانك، قشقوش) في اعتبار مستوى الطموح هدفًا يتوقع الفرد الوصول إليه، كما اتفقت تعريفات كل من (كاميليا عبد الفتاح، قشقوش، سيد محمد، فرج طه) على أهمية الخبرات السابقة التي مرّ بها الفرد في حياته لتحديد مستوى طموحه ولم تشير تعريفات (هوب، كاميليا عبد الفتاح، قشقوش) إلى طبيعة مستوى الطموح ومجال تحقيقه.

واتفقت تعريفات (قشقوش، يوسف منصور) في الإشارة إلى مجالات الطموح، كما اتفقت تعريفات (كاميليا عبد الفتاح، قشقوش، رجاء خطيب، يوسف عبد الفتاح، فرج عبد القادر طه) على أهمية الإطار المرجعي للفرد وتكوينه النفسي، كما تتفق وأسلوب الاستبيانات المستخدمة لقياس مستوى الطموح.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح :

١ - نظرية الدوافع الاجتماعية: Social Motives Theory

أوضح أدلر "Adler" أن سلوك الإنسان تحركه الدوافع الاجتماعية وهو يرتبط بالآخرين وينشغل بنشاطات اجتماعية تعاونية وتتلخص وجهة نظره في المفاهيم التاليـــة :

أ - الأهداف النهائية الوهمية:

وهي التي تستطيع تفسير سلوك الإنسان النهائي، وهي حافز حقيقي يحث الإنسان على بذل الجهد، والشخص السوي هو القادر على مواجهة الحقيقة ويسير بموضوعية نحو تحقيق أهدافه معتبرًا لإمكانياته وقدراته وهو ما لا يقدر عليه الشخص العصابي.

ب - الكفاح في سبيل التفوق:

وكفاح الإنسان من أجل التفوق والكمال فطري، غير أن الشخص السوي هو الذي يكافح من أجل أهداف اجتماعية، أما الشخص العصابي، فيكافح من أجل أهداف أنانية *(هول، لندزي، ١٩٦٩، ١٦٣: ١٦٥)*.

جـ- أسلوب الحياة :

وهو الأسلوب الذي يضعه الفرد لنفسه، وهو نتاج ذات داخلية توجه الفرد، وقوى بيئية خارجية تساعد أو تعوق أو تعيد تشكيل الاتجاه الذي ترغب الذات الداخلية في سلوكه، ومع تغير البيئة واختلاف الذوات الداخلية يختلف أسلوب حياة الأفراد، وقد أكد أدلر "Adler" على أن الأسلوب الخاطئ في التربية قد ينتج أنماطًا من السلوك قد تؤثر في أسلوب حياة الفرد، وإذا لم يكن أمام الفرد أهداف يكافح من أجلها وإذا ذُللت له الصعوبات فإنه سوف لا يتعلم كيف يتغلب على مشكلات الحياة التي تواجهه *(سيد غنيم، ١٩٧٢: ٥٩٩-٦٠٣)*.

د - الذات الخلاقة :

وهي ذات الفرد الأصيلة والمبدعة والتي تدفعه إلى خلق شيئًا جديدًا بل وتخلق شخصية فريدة *(المرجع السابق: ٦٠٤)*.

وهكذا تركز نظرية أدلر على أن إرادة القوة وإرادة التفوق وإرادة بلوغ الكمال وقهر الإحساس بالدونية أو النقص أو القصور، هي الدافع الرئيسي لدى الإنسان وكأن الإنسان في سعيه الدؤوب إنما يهدف إلى شيء

واحد هو أن يكون محققًا لذاته في مجتمعه كأفضل ما يكون التحقيق، ويعطي أدلر لشعور الفرد بالقصور الدور الأكبر في سعيه نحو القوة والسيطرة لتعويض هذا القصور ورد الاعتبار إلى الذات *(فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٣: ٢٧٠)*.

وهكذا يتضح من نظرية أدلر أن الدافع الاجتماعي وراء سعي طلاب البحث للاجتهاد والترقي هو الانخراط في جماعة يتعاونون وينشغلون فيها لتحقيق أهدافهم ويستطيع الطالب المتوافق مع نفسه ومع البيئة أن يسير بخطى سريعة محققًا أهدافه، وعلى الوجه الآخر يتعثر الطالب الغير متوافق نحو تحقيق أهدافه والكفاح هنا يكون لتحقيق أهداف المجموعة للطالب السوي، أما الطالب الغير متوافق فيحقق أهدافه لتعود عليه بالنفع، ووفقًا لهذه النظرية ينبغي على الأستاذ في صلته بطلابه أن يوفر البيئة التي تساعد طلابه على تعديل أساليب حياتهم بما يحقق لهم التفوق والتوافق المنشود عن طريق إعادة تشكيل ذواتهم الداخلية، كما يجب على الأستاذ المربي أن ينهج أساليب التربية السوية فيضع أمام طلابه الصعوبات التي تناسبهم والتي يكون بإمكانهم التغلب عليها ولا يذلل لهم كل الصعوبات حتى يتيح لهم فرصة التفكير والجد والاجتهاد والتغلب على هذه الصعوبات وبالتالي يشعر الطلاب بلذة التفوق بعد الكفاح بل ويشعرون بذواتهم الفريدة المبدعة التي تدفعهم إلى مزيد من الإصرار والسعي نحو مستويات أعلى من الطموح، وإن اهتم الأستاذ بوجهة نظر طلابه وما يتوصلون إليه من معارف، وقبول مناقشتهم له سوف يخلق شخصيات سوية مبدعة تستطيع أن تحقق أقصى درجات التفوق العلمي.
ويؤكد هذا ما يشير إليه «قشقوش» أن المناخ الذي يكفل تشجيعًا للابتكارية، هو ذلك المناخ الذي يتم فيه النظر إلى الفرد على أنه فرد فريد وتُحترم فيه مفاهيمه ومدركاته، وما يمكن أن يتوصل إليه من نتائج، ويتم

فيه تشجيع الفرد وحثه على جمع المعلومات وتنظيمها ويخلو من مختلف أساليب السيطرة والعسر والإكراه والخجل، وهو ذلك المناخ الذي يحفظ ويصون روح الحيوية والنشاط لدى الفرد وميله إلى المغامرة.

(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٠: ٢١٦)

٢ – نظرية المجال : Field Theory

يعتبر ليفين "Levin" أن لكل فرد مجاله المميز فيه عن غيره وأن فهم سلوك الفرد والتنبؤ به يعتمد على المجال أو الوسط الذي يوجد فيه، وتتوقف نوعية سلوك الفرد على العلاقة التفاعلية مع مكونات مجاله وهو في إطار هذا المجال يتخطى العقبات التي تقابله أثناء محاولته تحقيق أهدافه ورغباته.

(Goldenson, 1984, p.459)

وبهذا يتأكد أن المجال عند ليفين «يتكون من الشخص والبيئة منظورًا إليهما باعتبارهما عوامل متوافقة يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، فالعمليات السيكولوجية التي يقوم بها الشخص هي وظيفة التفاعل المتبادل بين الشخص العياني والموقف العياني *(سيد غنيم،١٩٧٢: ٦٤٤)*.

ويرى ليفين أن اتجاهات الفرد ومشاعره وأفكاره عن الماضي والحاضر قد يكون لها تأثير ملموس على سلوكه، فقد تكون آماله المستقبلية أكثر أهمية من مصاعب الحاضر، وكما تخفف توقعات الأمور المقبلة من ثقل أعباء الحاضر كذلك قد يلقي الماضي ظلالاً قاتمة على الحاضر، ولذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويًا على الماضي النفسي وعلى المستقبل النفسي».

(هول، لندزي، ١٩٦٩: ٢٩٦)

وفي ضوء نظرية المجال يُقيِّم الفرد ذاته وَفق إطاره المرجعي ونجاحه أو فشله في علاقته بالآخرين، وبالتالي تتضح لديه صورة الذات

التي تدفعه لتحديد هدفه حتى وإن كان أعلى من أدائه *(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٠: ٥٠-٥١)*. وهكذا يتضح مما سبق أن نظرة الفرد للمستقبل تتأثر إلى حد كبير بإدراك الفرد لذاته وللأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وللأهداف السالبة التي يحاول أن يتجنبها والعوائق التي تمنع تحقيق هذه الأهداف، كذلك تتأثر نظرته للمستقبل بالبيئة النفسية التي يوجد فيها وهي تشمل جميع الأحداث التي تؤثر في الفرد ويتأثر بها، فحينما يدرك طلاب البحث ذواتهم وأهدافهم المستقبلية التي يسعون إلى إنجازها ويدركون فحوى العلاقة الإشرافية التفاعلية مع أساتذتهم أو العقبات التي قد تحول دون تحقيق طموحاتهم سوف تتضح لديهم صورة الذات مما يدفعهم إلى تحقيق طموحاتهم العلمية والمهنية، ووفقًا لهذه النظرية فإن الطالب الذي يطمح في الحصول على الدرجة العلمية سوف يتحمل كل المشاق لتحقيق هذا الأمل، ويؤثر على ذلك بالطبع نوعية العلاقة التفاعلية في محيط كليته بينه وبين أساتذته، ويجب على الأستاذ أن يكون على علم جيدًا بكفاءة وقدرات وطموحات طلابه، وأهدافهم ولا يكلفهم بما يجدونه صعب التحقيق وبالتالي يصعب عليهم مواصلة الطريق، وعلى العكس من ذلك يرتفع مستوى الطموح لديهم إذا اتفق هذا المستوى مع إمكانياتهم وظروفهم. وفي مناقشة الأستاذ مع طلاب البحث يجب أن تصل الفكرة إلى أذهانهم بأنهم محل تقدير حتى يزداد حماسهم لمحاولة إثبات الذات، أما إذا ترسخت الفكرة لدى طلاب البحث بأنهم في موضع سيئ التقدير من الأستاذ سيكون ذلك بالطبع سببًا في الإحباط وتقليل مستوى طموحاتهم.

٣ - نظرية القيمة الذاتية للهدف: Resultant Valence theory

تبيّن إسكالونا "Escalona" أن قيمة الهدف للفرد واحتمالات النجاح والفشل المتوقعة يحددان اختيار الفرد لهذا الهدف ويسهمان في

التعرف على حدود منطقة قدراته، ولذلك فالأفراد الذين يظهرون خوفًا شديدًا من الفشل يسيطر عليهم احتمال الفشل مما يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف وبطبيعة الحال يتناقص مستوى الطموح بشدة بعد الفشل القوي ويتزايد بقدر ما يحققه الفرد من نجاح. وتؤكد «إسكالونا» أن الأفراد لديهم ميل للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيًا ولديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة وأن العوامل التي تقرر احتمالات النجاح والفشل في المستقبل هي الخبرة السابقة، والرغبة، والخوف، والتوقع، والاستعداد للمخاطرة.

(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٤: ٥١-٥٢)

والشخص المعتاد على الفشل يختلف طموحه عن الفرد الذي ينجح دائمًا، ويرتفع مستوى الطموح بعد الفشل إما نتيجة إنقاص الشعور بالواقع أو تقبل الفرد للفشل.

وترى إسكالونا أن البحث عن النجاح وتجنب الفشل؛ هو الأساس في مستوى الطموح وغالبًا ما يقوم الفرد بتبرير فشله، فإذا لم يحصل على الهدف أرجع ذلك إلى أسباب أخرى *(المرجع السابق: ٥١-٥٥)*.

ووفقًا لنظرية القيمة الذاتية للهدف نجد أن استخدام الأستاذ المشرف لأسلوب النقد الدائم ومعاملة طلابه بجفاء دون مراعاة لإنسانيتهم يجعلهم أكثر خوفًا من الفشل في المستقبل ويسيطر عليهم احتمال الفشل مما يعيق تقدمهم ونموهم العلمي، وحينما تصبح رعاية الأستاذ وتوجيهه لطلابه علاقة تربوية سليمة يصبحون أكثر ميلاً للمُضي قدمًا في طريق النجاح والتفوق، وحينما يدرك الطلاب قيمة ما يسعون إليه فإنهم بلا شك سيبذلون أقصى ما يستطيعون ويزداد مستوى طموحاتهم، وفي هذا الصدد يشير عبد الستار إبراهيم *(٢٠٠٢: ٢٢٠-٢٢٥)* إلى أن على الأستاذ ألا تكون ملاحظاته موجهة دائمًا للأخطاء لكي تُنتقد، بل يمكن أن يشجع

بتلقائية التعبير وأن يكافئ جوانب الصحة، كما يجب على الأستاذ تنمية ثقة الطلاب في إدراكاتهم الخاصة وأفكارهم الشخصية، ونمط العلاقات بين الأستاذ والطالب الذي يخلق تهديدًا مباشرًا سيدفع الطلاب للمحاكاة وقهر المجاراة وستولد لديه إحساسًا أساسيًا بعدم الأمان والخوف من المغامرة وتجنب الاختلاف العقلي والتميز الذهني.

أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح :

١ – **السمات الانفعالية للشخصية**: تؤدي الاضطرابات النفسية بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية، إما أقل من إمكانياته واستعداداته أو أكثر، بينما يضع الشخص السوي والمتوافق أهدافًا واقعية تتناسب إلى حد ما مع قدراته وإمكاناته *(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٦١)*.

ومستوى الطموح له أثر كبير على نوع التوافق فصاحب الطموح غير الواقعي يكون حساسًا تجاه فشله ويغير مستوى طموحه إما بخفضه أو برفعه ويكون قلقًا ومضطربًا نفسيًا عندما يفشل مرة أخرى، بينما صاحب مستوى الطموح الأكثر واقعية فإنه يستجيب للفشل بأسلوب متخلف ولا يقلل من تقديره لإمكاناته إلا بعد الفشل المتكرر *(Harlock, 1980, p.468)*.

والطلاب ذوي مستوى الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحًا وتكيفًا وثقة بالنفس، وتعاونًا واتزانًا وجدية من أقرانهم ذوي مستوى الطموح المنخفض *(ثروت عبد المنعم، ١٩٧٦)*.

وعلى هذا يجب على الأستاذ المشرف أن يهيئ البيئة الملائمة التي تجعل طلابه أكثر تكيفًا وأن تكون صلته بطلابه أبوية، وأكثر حميمية؛ حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم وترتفع مستويات طموحاتهم والوصول إلى أهدافهم، وهكذا يتضح أن نوعية علاقة الأستاذ بطلابه تنعكس على سماتهم

الانفعالية ومن ثم تؤثر في مستوى الطموح، فحينما يضع الطالب مستوى طموح واقعي يتناسب مع قدراته وإمكاناته فإن معنى ذلك أنه قد اكتسب حب البيئة التعليمية وحب معلمه وشعر بتقدير أستاذه؛ فأصبح أكثر توافقًا، وحينما يضع الطالب مستوى طموح غير واقعي فإن معنى ذلك أنه لم يلقي الحب والعطف والتقدير والرعاية في البيئة التعليمية مما جعله أكثر قلقًا واضطرابًا.

٢ - عامل النضج :

يلعب النضج دورًا هامًا في تشكيل مستوى الطموح، وكلما كان الفرد أكثر نضجًا؛ كان في متناول يده تحقيق مستوى الطموح، وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء *(رمزية الغريب، ١٩٧٥: ٣٢٨).*

وينمو مستوى الطموح ويتطور بتقدم العمر، وتتغير طموحات المراهقين خاصةً طموحاتهم المهنية خلال سنوات دراستهم الجامعية عندما يدركون العقبات الذاتية والبيئية التي تحول دون وصولهم إلى أهدافهم التي وضعوها.

(Hurlock, 1980, p.281)

وهكذا يتضح أن مستوى الطموح يتغير عبر مراحل نضج الإنسان فتبدأ معالمه في مرحلة المراهقة ويصل إلى الواقعية في مرحلة الرشد.

٣ - نــوع الجنس :

لقد حظي موضوع نوع الجنس باهتمام العديد من الباحثين حيث يميز المجتمع الإنساني بدرجة أو بأخرى بين الدور الذي يؤديه كل من الرجل والمرأة في الحياة الاجتماعية حيث يتوقع الناس أن يسلك الذكر بطريقة معينة، وأن تسلك الأنثى بطريقة مختلفة في كثير من المواقف.

(جابر عبد الحميد، سليمان الخضري، ١٩٧٨)

ويؤثر نوع الفرد كونه ذكرًا أم أنثى على مستوى الطموح، وقد توصل ناصر دسوقي *(١٩٩١: ١٢٠)* إلى أن الذكور أكثر طموحًا في الجانب الأكاديمي، أما في الجانب المهني فلا توجد فروق بين الذكور والإناث، كما توصل باحثون آخرون إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح. وهذا يؤكد وجود نتائج متضاربة بشأن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأمر الذي يتطلب إجراء المزيد من الدراسات لمزيد من الاستيضاح حول هذا العامل.

٤ - مفهوم الذات :

مفهوم الذات من أهم المحددات الذاتية لمستوى طموح الفرد، وتقبل الفرد لذاته، ووضوح الهدف يرفع مستوى طموح الفرد *(Borwn, rice, 1979)*.

ومستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه ورغبته في كسب احترام الجماعة التي ينتمي إليها، ويزداد اعتباره وتقديره لنفسه كلما نجح في الوصول إلى مستوى طموحه، فإذا فشل في ذلك هبط تقديره لنفسه وانخفض مستوى طموحه، وفكرة الفرد عن نفسه في بعض الأحيان تكون غير واضحة وغير صحيحة، فيضع الشخص لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من قدراته وإمكاناته العقلية وبالتالي يصيبه الفشل مما يولد لديه الشعور بالنقص والعجز واستصغار الذات *(أحمد عزت راجح، ١٩٨٥: ١٠٣-١١٣)*.

وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات *(إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥؛ سناء سليمان، ١٩٨٤)*.

والتفاعل موجب بين تقدير الفرد لذاته ومستوى طموحه، لذا قد يحدد الفرد لنفسه مستوى طموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق

والشعور بالألم *(أنور الشرقاوي، ١٩٨١: ٦٦)*. فإذا أنجز الطالب يجب على الأستاذ أن يقدم له الثناء المناسب حتى يكون لديه فكرة جيدة عن نفسه، ويشعر بالانتماء وسط الجماعة؛ ومن ثم يبذل المزيد من الاجتهاد والتفوق، ويتأكد لديه مفهوم الذات

٥ - خبرات النجاح والفشل :

يشعر الفرد بالارتياح والثقة إذا حصل على النتائج المتوقعة، وإذا لم يحقق النجاح فإنه يشعر بالقصور في توقعاته، فكما أن لتوقع النجاح تأثير طيب في رفع مستوى الطموح فأيضًا توقع الإخفاق له تأثير معوق على الفرد.

(أنور الشرقاوي، ١٩٨٥: ٦٥-٦٦)

«ولكي يفيد المعلم من الشعور بالنجاح في رفع مستوى الطموح إلى أقصى درجة ممكنة عليه أن يراعي الفروق في القدرة العقلية بين طلابه، باتباع طرق التربية الفردية بقدر الإمكان حتى يناسب العمل الذي يقوم به كل طالب مع قدراته واستعداداته، ذلك لأن القدرة العقلية تؤثر في درجة الشعور بالنجاح، وبالتالي في قيمة هذا الشعور كدافع على التقدم وعلى رفع مستوى الطموح، كذلك على المعلم أن يلاحظ ألا تكون الخبرات المراد تعلمها أعلى من المستوى العقلي للطلاب لأن ذلك سيعرضهم للشعور بالفشل والإحباط المعرقل للتقدم والذي قد يؤدي إلى انسحاب بعضهم من الموقف دون تفكير».

(رمزية الغريب، ١٩٧٥: ٣٣٥)

وبناء على ما تقدم يتضح أن النجاح يكسب ذات الفرد قوة فعالة للكفاح وتخطي الصعاب، للوصول إلى الأهداف المنشودة ولهذا على الأستاذ أن يشجع الطالب حينما يحقق نجاحًا ليدفعه إلى مزيد من النجاح، ولزيادة ثقته بنفسه بل ويشجعه إذا أخفق في أحد المراحل ولا يستمر في لومه حتى لا يقتل فيه بوادر التطلع، كما يجب أن يراعي الأستاذ مستويات

وقدرات طلابه كل على حدة حتى يكلفهم بمهام أو أدوار معينة فيقدم لكل طالب المهمة التي يمكن أن ينجزها وينجح في تحقيقها دون صعوبات قد تؤدي بهم إلى التعثر والإحباط.

٦ - مرونة مجال حركة الإنسان :

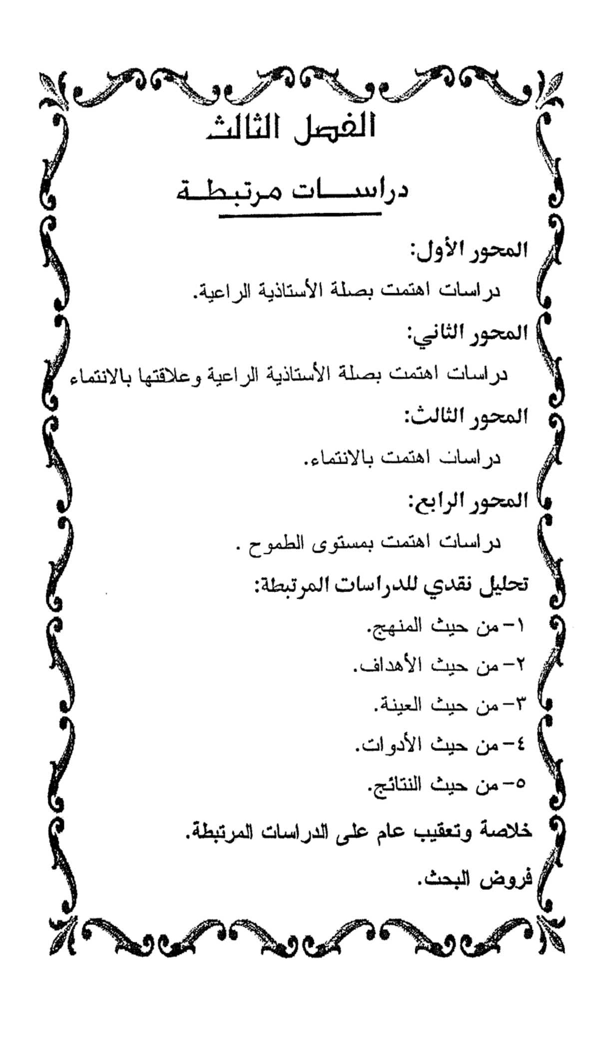
«أكدت دراسات علم النفس الاجتماعي على أهمية مرونة المجال وعلاقته بارتفاع مستوى الطموح، فكلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان قليل الحواجز والعقبات، كلما كان ذلك دافعًا إلى مزيد من حركة الشخص وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه، وكلما زاد تصلب البيئة وضاق حيز الحركة، كلما انخفض مستوى الطموح كرد فعل دفاعي خوفًا من الفشل والإحباط».

(*كاميليا عبد الفتاح*، ١٩٨٤: ١٨٥-١٨٦)

ووفقًا لذلك يجب على الأستاذ في صلته بطلابه أن يجعل البيئة التعليمية أكثر مرونة من خلال مناخ اجتماعي يشجع على الاختلاف والتسامح، كما يجب أن يساعدهم في تذليل العقبات، ويشجعهم على الطلاقة في الأفكار ويجعلهم يخوضون المزيد من التجارب لمحاولة الوصول إلى حلول لها وبذلك يسهم في تكوين عقول خصبة تنظر إلى المستقبل بتطلع أفضل.

تعريف الباحث لمستوى الطموح :

بناء على ما تقدم من توجهات نظرية في موضوع الانتماء يُعرّف الباحث مستوى الطموح في الدراسة الحالية بأنه مستوى محدد يتوقعه الفرد لنفسه ويعتبر هدفًا فيندفع إلى تحقيقه بالتغلب على ما يواجهه من عقبات ومشكلات بأدائه في مجال طموحه بما يتسق مع قدراته واستعداداته، ومدى اتزانه الانفعالي، ومدى تمتعه باهتمام وتقدير الآخرين، وثقته بذاته وتوافقه معها ومع الآخرين، ويتحدد وفق ما مرّ به الفرد من خبرات سارة أو محبطة.



الفصل الثالث

دراســـات مرتبطـة

المحور الأول:

دراسات اهتمت بصلة الأستاذية الراعية.

المحور الثاني:

دراسات اهتمت بصلة الأستاذية الراعية وعلاقتها بالانتماء

المحور الثالث:

دراسات اهتمت بالانتماء.

المحور الرابع:

دراسات اهتمت بمستوى الطموح .

تحليل نقدي للدراسات المرتبطة:

١- من حيث المنهج.

٢- من حيث الأهداف.

٣- من حيث العينة.

٤- من حيث الأدوات.

٥- من حيث النتائج.

خلاصة وتعقيب عام على الدراسات المرتبطة.

فروض البحث.

دراسات مرتبطة

اشتمل الفصل الثاني على الإطار النظري للبحث متضمناً الأستاذية الراعية وعلاقتها بكل من الانتماء ومستوى الطموح. ويشتمل هذا الفصل علـــى عـــرض ومناقـــشة لبعض دراسات السابقين وأبحاثهم التي اهتمت بالمتغيـــرات موضـــع الـــبحث، وخاصة تلك الدراسات القريبة من طبيعة الدراســـة الحالـــية حتى يمكن الاستفادة من الحقائق والنظريات والأدوات والنتائج التي تثري البحث الحالي، وحتى يبدو لنا موقع الدراسة الحالية من تلـــك الدراسات السابقة وأيضاً لمعرفة اتجاهات فروض الدراسة الحالية. وســـيراعي الباحث أن يتناول إحدى الدراسات التي انصبت بالأهمية على مـــرحلة الجامعة حيث عينة البحث الحالي ووفقاً للمتغيرات التي يتناولها الـــباحث بالدراسة، فقد رأى تصنيف الدراسات السابقة إلى خمسة محاور هي:

المحور الأول : دراسات اهتمت بصلة الأستاذية الراعية.

المحور الثاني : دراسات اهتمت بصلة الأستاذية الراعية وعلاقتها بالانتماء.

المحور الثالث : دراسات اهتمت بالانتماء.

المحور الرابع : دراسات اهتمت بمستوى الطموح.

المحور الأول: دراسات اهتمت بصلة الأستاذية الراعية:

قـــام سورنـــسون وكـــوجان " Soreanson,Kagan1967 " فـــي دراستيهما بعنوان «الصراع بين طلبة الدكتوراه ورعاتهم » بهدف الوقوف علـــى عـــوامل إخفاق الكثير من طلاب الدراسات العليا ببعض الجامعات الأمريكية في الحصول على درجاتهم العلمية وأثر ذلك على فاعلية برامج الدراســـات العليا واستخدام الباحثان المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على

طـــلاب الماجـــستير والدكتوراه ومشرفيهم بالجامعة وبلغت عينة الطلاب (٦٨) طالباً والمشرفين (٣٢) مشرفاً، ومما توصل إليه الباحثان من نتائج:

- ضرورة توافر علاقة جيدة بين المشرفين وطلابهم ما يزيد من سرعة إنجاز البحث.
- أن يوفر المشرف الوقت الكافي لطلابه لتوجيههم في البحث.
- ضـــرورة توافر الخصائص العلمية والأخلاقية لدى طلاب الدراسات العليا والمشرفين عليهم.

وأجرى محمد ضياء الدين زاهر (١٩٧٨) دراسة بعنوان «دراسة تقويمـــية للكفايـــة الداخلية للدراسات العليا الجامعية في العلوم الطبيعية» بهـــدف التعـــرف على الكفاية الداخلية للدراسات العليا من خلال الأستاذ المـــشرف والطالـــب واللـــذين يربطهما نظام الإشراف العلمي، واستخدم الـــباحث اســـتبيانين وجهـــت إحـــداهما لعينة من المشرفين (٥٧) مشرفاً والاســـتبانة الأخرى وجهت لعينة طلاب البحث (٧٨) طالباً، ومن أهم ما أفـــادت به الدراسة من نتائج أن عدم اهتمام المشرف بتقويم بحوث طلابه يقلل من حماسهم للبحث العلمي، ويؤدي إلى عزوف بعضهم عن استكمال الدراســـة، وأن زيادة عدد الرسائل التي يشرف عليها الأستاذ الواحد يقلل من لقاء الطالب بالمشرف وبالتالي ضعف إنتاجيته في البحث، كما انتهت الدراســـة إلى العديد من المشكلات الأخرى التي تواجه طلاب البحث منها انتقاد المشرف للطالب باستمرار، عدم احترام المشرف للآراء المعارضة، وعـــدم متابعة المشرف للطالب في حل مشكلاته البحثية. واتخذت دراسة محمـــد صـــبري حافظ (١٩٨٢) منحى آخر يدور حول «مشكلات طلاب الدراســـات العلـــيا بكلـــيات التربية وأثرها على العجز في أعضاء هيئة الـــتدريس» بهـــدف التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العلـــيا، وأجـــرى الـــباحث مقابلة شخصية لعينة من المعيدين والمدرسين

المساعدين بكليات التربية بلغت (٦٨) معيداً، (٢٦) مدرساً مساعداً طبق عليهم استبانة للتعرف على مشاكلهم المتعلقة بالإشراف، ومما توصل إليه الباحث من نتائج تعنينا وجود العديد من الصعوبات التي تواجه الباحثين عند اتصالهم بالمشرفين منها: عدم إعطاء المشرفين لطلابهم الوقت الكافي، استغراق وقت طويل في مراجعة فصول الرسالة وإعادتها للباحث، وعدم مناقشة الرأي الذي يبديه الباحث، وكثرة الرسائل التي يشرف عليها الأستاذ الواحد، وانشغال المشرف بأعمال كثيرة داخل أو خارج الكلية، أما دراسة أيركوت وماكروس" Erkut, Makros1984" في دراستيهما بعنوان «الأساتذة كنماذج ورعاة من أجل طلاب الكلية»، فقد هدفت إلى تحديد صفات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه. وتكونت العينة من (٧٢٣) طالباً جامعياً من الجنسين وطبق عليهم استفتاء لتحديد أهم الصفات التي تعجبهم في أساتذتهم، وقد توصل الباحثان إلى مجموعة من الصفات اتفقت عليها عينة الدراسة وهي: قوة الشخصية – السهولة في المعاملة – الشخصية الجذابة – المهارة في التدريس – القدرة على اتخاذ القرار.

أما دراسة مصري حنورة (١٩٩٤) فقد اتخذت المنحى الإبداعي في دراسة العلاقة المنتورية وكانت بعنوان «آفاق جديدة لتنمية الإبداع، العلاقة المنتورية بين طلاب الماجستير والدكتوراه وأساتذتهم النتائج المبدئية لدراسة عاملية» بهدف تحديد أدوار المنتور (الأستاذ المشرف)، ومزيد من التمحيص لمفهوم المنتورية وكانت الأداة المستخدمة هي استخبار الإشراف والريادة العلمية من إعداده وضم الاستخبار (٧٤) بنداً دارت كلها حول دور الأستاذ في رعاية طلابه. وقد جاءت بنود الاستخبار نتيجة مسح التراث العلمي في مجال الرعاية المنتورية قام بها الباحث. وتكونت عينة الدراسة من (٥١) أستاذاً لهم خبراتهم الشخصية في مجال

التـــتلمذ علـــى أيـــدي أساتذة وخبراء، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المنتور أو الراعي وهو في هذه الدراسة الأستاذ المشرف له أدوار متعددة وهـــي: تـــشجيع الحرية والاجتهاد – تشجيع الطموح والدافعية – الرعاية الإنـــسانية وتوطـــيد قـــيام صداقة عميقة – التوجيه الشخصي والتربوي.

وبخـــصوص الفـــروق بـــين الجنسين وأهمية الرعاية قام ويلكين وربيكا Wilkin, Rebecca1995 في دراستيهما بعنوان «الرعاية كمفتاح للتطور المهنـــي والرضا الأكاديمي عن الطلاب الخريجين في العلوم الاجتماعية والـــسلوكية المخـــتارة» استهدفت تقدير اختلاف نوع الجنس في الأساتذة وطلاب الطب، وإدراكاتهم عن علاقات الرعاية والرضا الأكاديمي ضمن بـــرامج خريجـــي الجامعة في العلوم الاجتماعية والسلوكية المختارة في جامعة تكساس، ومن الأدوات التي استخدمت مقياس وظائف الرعاية إعداد «Noe» ١٩٨٨ واتـــضح من النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لاختلافات نوع الجنس بين وظائف الرعاية التي تقدم للطلاب في هذه العينة بصرف النظر عن نوع الراعي. وأشار الطلاب الأكثر رضا بأنهم كانوا في برامج أكاديمية، كما ركزت النتائج على أهمية وفوائد الرعاية للطلاب الخريجين.

وعـــن العلاقـــة بـــين الـــرعاية والرضـــا عن الحياة في تعليم الطب قدم سورنـــسون، ولكير " Sorenson, Walker1995 " دراستيهما التي هدفت إلـــى كـــشف العلاقـــة بـــين الأساتذة ورضا الطلاب مع الحياة والمظاهر المدركـــة عـــن علاقـــات الرعاية. وتكونت العينة من (٨٤) من الطلاب المـــسجلين للدكتوراه، (٨٣) من الأساتذة من جامعة جنوب فلوريدا بكلية التـــربية، واتـــضح مـــن النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين رضا الطالب وإدراكـــات رعاية الأستاذ وأن هناك علاقة عكسية بين رضا الأساتذة مع الحياة ومقاييس رعاية الطلاب، كما اتضح أن الطلاب الذين أظهروا رضا مرتفع مع نوعيات من الرعاية كانوا متصلين دائماً بالأساتذة الذين يدركون

الحــياة برضـــا أكثـــر. وفـــي نفس السياق أجرى تلوكزيك وجويدلين " Tluczek, Judlyn1995 " دراستيهما بعنوان «العقبات وتأثير الاتجاهات على مثابرة الخريج في استكمال الدكتوراه، والتي قد تعوقهم أو تمنعهم من إكمال رسائلهم مما يؤدي إلى إطالة فترة البحث أو انصراف الطلاب عن الدراســـة وتـــم تطبيق استبانة تعتمد على أسلوب ليكرت Likert متدرج الأوزان عن العوامل التي حالت دون إنجاز الطلاب للدكتوراه. وقد اتضح من النتائج أن أهم معوقات استكمال الطلاب لرسائل الدكتوراه، هو ضعف العلاقـــة مع الأساتذة المشرفين على البحث. وفي إطار المنحى الإبداعي تـــصدت عـــزة الألفي (١٩٩٦) إلى فحص العلاقة المنتورية بين الإنجاز العلمـــي والإبـــداع الفنـــي، بحث ميداني في محاولة منها لتوضيح مفهوم العلاقـــة المنـــتورية ومـــدى تأثيـــرها علـــى الأفراد والطلاب المبدعين والمنجـــزين، واســـتخدمت الباحثة مقياس الإشراف والريادة العليمة إعداد «مصري حنورة» بالإضافة إلى استخبار يحتوي على سؤال لعينة البحث عـــن أنواع العطاء والإرشاد والمساندة التي قدمها لك راعي كان يساعدك في حياتك ويأخذ بيدك لتجاوز مشكلاتك أو تنمية مهاراتك وتحقيق أهدافك وطمـــوحاتك، وتم التطبيق على عينة من (٢٦٠) فرداً انقسموا إلى (٩٠) مـــن طلاب الثانوية العامة، (٩٠) من طلاب الجامعة، (٨٠) من خريجي الجامعـــات، ومـــن أهم نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المـــستويات العلمـــية المختلفة، بمعنى أن العلاقة المنتورية كان لها دخل واضح في تفوق وتميز الطلبة حيث اتضح وجود تباين بين الطلبة العاديين والطلبة المتفوقين بشكل عام، كما اتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة بين طلاب المرحلتين الثانوية العامة والجامعة على المنتورية، وهذا يعني أن العلاقة المنتورية لها أهمية بالنسبة لطلبة في كلا المرحلتين.

وفي دراسة مشابهة قام كـوبيش Kubesh1996 بدراسة عن «علاقة الرعاية: رعاة كلية جامعية إناث وطلاب الدكتوراه الذكور المتلقين لشرح إدراكات وخبرات الرعاة الإناث ومتلقيهم للرعاية من طلاب الدكتوراه»، وقد تلقى الطلاب رعاية في إتمام رسائلهم للدكتوراه وكانت الأداة المستخدمة في جمع البيانات عبارة عن (١٦) استفتاء مفتوح مغلق للتعرف على إدراكات الطلاب واتضح من النتائج أن المتلقين للرعاية أشاروا إلى مستويات عالية من الرضا في علاقتهم مع الرعاة الإناث.
وعن تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر للإشراف على الرسائل العلمية قام كل من: مصطفى المر، محمد العجمي (١٩٩٧) في دراستيهما بفحص علاقة المشرف بالباحث وتقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير عملية الإشراف على الرسائل العلمية واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) عضو هيئة تدريس من جامعة الأزهر موزعة كالتالي: كليات نظرية (٥٥) عضواً [٣٠ ذكور – ٢٥ إناث]، كليات عملية (٦٨) عضو [٤٧ ذكور، ٢١ إناث] طبق عليهم استبيان أعده الباحثان لمعرفة تصوراتهم حول أساليب الإشراف. ومما توصل إليه الباحثان من نتائج أن احترام مشاعر الباحث وشخصيته وتقدير البُعد الإنساني في التعامل من أهم ما يدعم علاقة المشرف بالباحث. أما دراسة هورتون Horton (١٩٩٧) فكان عنوانها «وظائف الأستاذ الراعي في حرم الجامعة: إدراكات الطلاب عن اللون» للكشف عن العوامل التي تؤثر على علاقات الطالب بالأستاذ الراعي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) من طلاب الجامعة شاركوا في برنامج المنتورية وكانت الأداة المستخدمة هي مقياس وظائف الأستاذ الراعي من إعداد Noe (١٩٨٨) وقد اتضح من النتائج أن من العوامل التي تؤثر على علاقات الطالب بالأستاذ الراعي، الجنس

المضاد، المستوى النمائي، كما أدرك الطلاب أن الوظيفة الرئيسية للراعي هي وظيفة نفسية اجتماعية، واتضح أن الطلاب الذين قابلوا الأستاذ الراعي مرتين على الأقل شهرياً أقروا بأنهم قد لاقوا تدعيم نفسي اجتماعي بدلالة أعلى عن الطلاب الذين تقابلوا مع الأستاذ الراعي بمعدل أقل، ولم يرتبط التكيف مع الكلية وجنس الراعي بإدراكات الطلاب نحو وظائف الأستاذ الراعي. وعلى عينة مشابهة أجرى إيلين Ellen (١٩٩٩) دراسته حول «المثل الأعلى والمنتورية المعترف بها شأن طلاب الدراسات العليا الذكور والإناث في الرياضيات، العلوم الطبيعية، الهندسة: مجال نشأة المنتورية النفسية والاجتماعية» في محاولة منه لكشف التصور العقلي لطلاب الدراسات العليا عن الراعي المثالي لكي يستنبط تحديد للمنتورية من وجهة نظر المتلقين للرعاية كما هدفت إلى التنبؤ الممكن باختلاف الجنس في مثالية المتلقين للرعاية وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) ذكور وإناث من طلاب الدراسات العليا الذين سجلوا في برامج طلاب الدراسات العليا في الرياضيات، العلوم الطبيعية، والهندسة، ومن نتائج الدراسة: أكد تعريف المشاركين عن المنتورية أن الراعي المثالي سوف يعلم المتلقين للرعاية ليصبحوا علامة، وسوف يفيد كمخطط للدور، كما اشتملت مكونات كل التعاريف على أنه محترف، ولم توجد اختلافات دالة بين الذكور والإناث بالنسبة لثقتهم في أنفسهم كمتعلمين، ثقتهم في استكمال درجة الدكتوراه، إدراكاتهم وخبراتهم عن المعاملة المسببة للخلاف، كما وجدت اختلافات الجنس في التصورات العقلية عن الراعي المثالي وفي توقعاتهم ضد خبرات المنتورية الفعلية، ومن أهم نتائج الدراسة أن كلاً من الذكور والإناث اتفقوا على أن الراعي المثالي سوف يمد طلابه بالتشجيع، والتدعيم، لكنهم قرروا بأنهم نادراً ما يتلقون هذا التدعيم من أساتذتهم. وعن تأثيرات الرعاية على المتلقين لها قام كارولين وزملاؤه

Carolyn, et al (٢٠٠٠) بدراسة مجالية كان الهدف منها تمرين المتلقين للـــرعاية بواسطة الرعاة الذين تدربوا في برنامج رعاية أساسية وتكونت العينة من (٤٦) أزواج راعي متلقي للرعاية، وأجريت الدراسة في مدرسة ثانوية في إحدى ولايات الغرب الأوسط وقد ا تضح من النتائج أن المتلقين لـــرعاية من الرعاة المشاركين في برنامج رعاية سيكونون أكثر تأثيراً أو تنظـــيماً وسيخضعون للتعلم وسوف يقيمون علاقات صداقة أكثر بالفصل، وأصـــبح الطـــلاب المتلقين للرعاية لديهم سلوك أحسن كما أصبحوا أكثر نجاحاً في العمل المدرسي، وأصبح الرعاة المدربين أكثر مساندة وطورت قدرتهم على العمل داخل الفصل الدراسي بسهولة. وللتعرف على علاقات الرعاية، واختلاف الإدراكات عن الفوائد اهتم كامبل وديفيد Campbell, David (٢٠٠٠) بدراســـة «علاقـــات الـــرعاية، اختلاف الإدراكات عن الفـــوائد» بهـــدف فحـــص علاقات الرعاية بين هيئة أساتذة الكلية الرعاة والطـــلاب المتلقـــين للرعاية لتحديد الاختلافات في كيف يقيم المشاركين علاقات الرعاية، وتكونت العينة من (٢٠٥) هيئة رعاة الكلية وعدد(١٨٢) مـــن الطلاب المتلقين للرعاية وطبق عليهم استفتاء الرعاية، وقد افترض وجـــود اخـــتلافات فـــي إدراكات الطلاب عن الرعاة والمتلقين للرعاية، واتـــضح من النتائج أن الطلاب كانوا أكثر إيجابية عن الذين يرعونهم في تحديد القيمة ككل عن علاقة الرعاية. ولم يكونوا مدركين نسبياً أن الرعاة ربما يدخلون في علاقة ليحصلوا على فوائد لهم، ولم تكن تقييمات الرعاية مرتبطة بالنوع أو السلالـــــة والمكانـــة لكل راعي أو متلقي للرعايـــــة. وفـــي إطار علاقـــة المشرف بالباحث أثناء الإشراف اهتم لاتونا وبراون Latona,Brown بفحـــص العـــوامل المـــرتبطة بإتمـــام الدرجات العلمية بالدراسات العليا في محاولة تطوير برنامج الدراسات العليا وتقديم المساندة لكـــل مـــن الطلاب والمشرفين، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن

جودة الإشــراف من العوامل المؤثرة على انتهاء الباحث من الدراسة، كما أن ارتفـــاع معـــدل تكـــرار اللقاءات الإشرافية يرتبط بقوة بنجاح عملية الانــتهاء مـــن الدراسة في الوقت المناسب، كما اتضح من النتائج، أهمية التغذية المرتجعة من المشرف.

وفـــي دراســـة مـــشابهة قـــام توكين Toekyun (٢٠٠٢) ببحث «إدراكـــات علاقـــات الرعاية بالطلاب الكوريين في معهد لاهوتي بهدف وصـــف الإدراكـــات عـــن الخبرات المتنوعة للمنتورية بين طلاب معهد لاهوتـــي في الولايات المتحدة كدراسة وصفية» وتكونت العينة من (٢٩) طالـــباً أجـــريت معهم مقابلات لتحديد وظيفة الأستاذ الراعي. واتضح من النـــتائج تأكـــيد الطلاب على دور القدوة كوظيفة أكثر أهمية في علاقات الـــرعاية كمـــا أدرك الطلاب أنهم استفادوا كثيراً من الرعاة في تطورهم المهني وأن برامج الرعاية تحقق نجاحاً وتوافقاً سريعاً.

وفـــي نفـــس السياق ركز دريسدال Drysdal (٢٠٠٢) من خلال دراســـته علـــى «جـــودة طبيعة العلاقة الإشرافية لدى خريجي التربية و إدراكـــات طلاب الدكتوراه ومشرفيهم» بهدف التعرف على أهم خصائص الإشـــراف الفعال على طلاب الدراسات العليا، والتعرف على مدى الرضا عـــن هذه الخصائص بين الطلاب ومشرفيهم، وتم تحديد هذه الخصائص باســـتخدام المقابلـــة المقنـــنة، وطـــبقت الاستبانة على (١٢١) من طلاب الدكـــتوراه وعلـــى (٣٤) مـــن مـــشرفيهم واتضح من النتائج أن العلاقة الإشـــرافية الـــناجحة تعتمد على ثقة المشرف في قدرات الطالب وتنميط الدور واتجاهات الطالب وخبراته، كما أكد الطلاب أن النواحي الأكاديمية أهـــم من النواحي الشخصية في العلاقة الإشرافية، والطلاب الذكور كانوا أكثر رضا عن الطلاب الإناث في معرفة مشرفيهم عن موضوع البحث.

وعن أنماط العلاقة الإشرافية للرضا مع المشرف وتقدير الذات وارتباطها بدرجة الأستاذ المشرف كانت دراسة فرناندو Fernando (٢٠٠٤) في محاولة للتعرف على العلاقة بين الأسلوب الإشرافي الذي يستخدمه المشرف وبين رضا الطلاب عن أسلوب الإشراف، واستخدمت قائمة الأساليب الإشرافية واستبانة الرضا الإشرافي وقائمة تقدير الذات وطبقت على عينة من (٨٢) من طلاب مرحلة الماجستير في الإرشاد النفسي، واتضح من النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة الأسلوب الإشرافي وبين رضا الطلاب عن عملية الإشراف، وكانت الأساليب الإشرافية التالية مؤشرات ذات دلالة على رضا الطلاب: الأسلوب الجذاب – أسلوب العلاقات التبادلية – أسلوب توجيه المهمة.

واهتم جمال محمد (٢٠٠٤) بتقويم دور المشرف على الرسائل العلمية بكليات التربية في ضوء الكفايات اللازمة له من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن وجهة نظر طلابهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وكذلك تحديد الأدوار الإشرافية لأعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) أعضاء هيئة التدريس القائمين بالإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه والعينة الثانية (٢١٥) من طلاب الماجستير والدكتوراه بالأقسام التربوية والنفسية، واستخدم الباحث استبانة للمشرفين اشتملت على ٦٦ عبارة صيغت بطريقة موجبة غطت ثلاثة محاور هي: محور الأدوار الإشرافية المتعلقة بالنواحي البحثية، ومحور الأدوار الإشرافية المتعلقة بالنواحي غير البحثية، ومحور معوقات قيام المشرف بأدواره واشتملت الاستبانة الثانية في صورتها النهائية على ٤٨ عبارة تضمنت نفس أدوار المحورين الأول والثاني بالاستبانة الأولى مع إعادة صياغتها لتناسب عينة الطلاب، وغطت محورين هما الأدوار الإشرافية المتعلقة بالنواحي البحثية ومحور الأدوار الإشرافية المتعلقة

بالنواحـــي غير البحثية. واتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة المشرفين تبعاً لمتغير النوع في درجة قيامهم بـــأدوارهم الإشرافية وذلك فيما يتعلق بالاستبانة بصورة مجملة والمحاور الفرعية المتضمنة بها.

كمـــا وجدت فروقاً دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الطلاب حـــسب متغيـــر النوع وذلك فيما يتعلق بالأدوار البحثية المتعلقة بالنواحي المنهجية والأدوار غير البحثية بصورة مجملة والأدوار المتعلقة بالنواحي الاجتماعـــية والنفـــسية للطالب، وكانت هذه الفروق جميعها في اتجاه فئة الذكور من العينة.

واتـــضح عـــدم وجـــود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الطـــلاب حـــسب متغيـــر الدرجـــة المسجل لها الطالب وذلك فيما يتعلق بالاســـتبانة بـــصورة مجملة. وفي إطار العلاقة المنتورية وتأثيرها على الطموح قدم هوستون Houston (١٩٩٩) دراسة بعنوان «تأثيرات الرعاية المقـــصودة علـــى الطموحات المهنية والتوقعات المهنية بالنسبة لمراهقين المـــدارس المتوسطة الأفريقيين والأمريكيين المشاركين في برنامج الكلية التمهـــيدي، وكـــان الهـــدف منها تحديد ما إذا كانت المشاركة في برنامج الـــرعاية المـــنظمة أثـــرت علـــى الطموحات المهنية والتوقعات التربوية للمـــراهقين وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) من الطلاب الذكور والإناث الـــذين شـــاركوا فـــي برنامج الكلية، واستخدم الباحث استفتاء الطموحات المهنية والتوقعات التربوية وقسمت العينة إلى مجموعة تم رعايتها وعددها (١٩) ومجمـــوعة ضابطة لم يتم رعايتها وعددها (٢٠) واتضح من نتائج الدراســـة، عـــدم وجـــود اخـــتلافات دالة في الذكور والإناث في أي من مجموعات الرعاية في الطموحات المهنية والتوقعات التربوية، كما وجدت

اخـــتلافات دالة بين المجموعات التي تم رعايتها والمجموعات التي لم يتم رعايتها بالنسبة للطموحات المهنية.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بصلة الأستاذية الراعية وعلاقتها بالانتماء

قـــام هـــيل Hill (١٩٨٧) بدراسة عنوانها «دافعية الانتماء للناس الذي يحتاجون الناس لكن في طرق مختلفة» كان الهدف منها التعرف على دافعـــية الانـــتماء وتكونت العينة من (٢١٩) من طلاب جامعيين (١٠٠) طالـــب، (١١٩) طالبة واستخدم الباحث مقياس دافعية الانتماء الذي أعده مـــن قبل بالإضافة إلى التقارير الذاتية والمقابلات، واتضح من النتائج أن المـــشاركة الوجدانـــية تعزز الاتصال بالآخرين وتزيد من دافعية الانتماء وقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية تمكنه من الانضمام إلى العديد مـــن الجماعات المختلفة. وفي البيئة الغربية قدم كل من انفانت، وايجنس Infant, Agnes (١٩٨٩) دراســـتيهما وموضـــوعها نوع الجنس وعملية الـــرعاية مقارنـــة عـــن الرجال الذين يختارون الرعاة الذكور أو الإناث (الـــرعاة الذكـــور) بهدف بحث مظاهر علاقة الرعاية وسمات الشخصية بالنسبة للطلاب الخريجين الذكور الذين حددوا نوع جنس الرعاة وتكونت العيـــنة من (٤٩٤) من الطلاب الذكور المسجلين لدرجة الدكتوراه بجامعة تكـــساس، وقـــد أرسل إليهم استفتاء يتضمن أسئلة عن سلوكيات الرعاية، والعلاقـــة الأســـتاذية الراعية وسمات الشخصية للمتلقين للرعاية وكانت متغيـــرات الشخصية المقيسة: احترام الذات – الحاجة للانتماء والتدعيم، واتـــضح مـــن النـــتائج أن الذكور الذين اختاروا رعاة إناث حصلوا على درجات عالية في الحاجة للتدعيم والانتماء من الذكور الذين اختاروا رعاة ذكـــور، كمـــا وجـــدت ارتباطات دالة بين الرعاية ومتغيرات الشخصية المقيسة بالنسبة للرعاة المحددين من الإناث اختلفوا على اختبار فرعي عن ســـمات الشخـــصية التي اقترنت مع احترام الذات، الانتماء، القدرة على

التعبير. وفي نفس الاتجاه اهتم كل من فوجنسون وايلين Fogenson, Ellen (١٩٩٢) بعملية الرعاية وتأثيرها على الانتماء في دراستيهما بعنوان «المنتورية من يحتاجها؟ مقارنة بين المتلقين للرعاية وغير المتلقين للرعاية، حاجات القوة، الإنجاز، الانتماء، استقلال الذات» بهدف التعرف على الفروق بين المتلقين للرعاية وغير المتلقين للرعاية في الانتماء، الإنجاز، القوة، عامل الجنس. وتكونت العينة من (٤٦٠) متلقين، (٥٤) غير متلقين للرعاية من طلاب الجامعة واستخدام الباحث استفتاء الحاجات الواضحة، واتضح من النتائج أن المتلقين للرعاية حاجتهم للقوة والإنجاز بدلالة عالية من الغير متلقين للرعاية ولم يتضح اختلافات في الحاجة للسلطة، والانتماء، ولم يكن عامل نوع الجنس دال بالنسبة للمتلقين للرعاية. وعن تأثير العلاقة الإشرافية اهتم كل من مولاي وشرير Mollay, Sherrir (١٩٩٣) في دراستيهما بعنوان «أسلوب مودة البالغين وفاعلية الكلية في محاولة للتعرف على سمات مودة البالغين وطلاب الكلية» وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٦) من الطلاب الخريجين من كليات الآداب والعلوم واتضح من النتائج أن المشاركين الذين كانوا آمنين في مودتهم وأكثر تكيفاً، والذين نزعوا إلى رؤية الآخرين ذات قيمة حينما احتاجوهم، قد وجدوا الأساتذة أكثر دفئاً وأكثر مساعدة لهم وأقل تطفلاً ووجدوا أنفسهم لا يستخدمون العمل الأكاديمي لتجنب الالتزامات الاجتماعية ولا يرون أنفسهم مؤجلين للعمل الأكاديمي وغير قلقين على الفشل العلمي. أما المشاركين الذين كانوا غير آمنين في مودتهم وأقل تكيفاً وجدوا الأساتذة أقل دفئ ومساعدة ووجدوا أنفسهم يستخدمون العمل الأكاديمي لتجنب الالتزامات الاجتماعية. وفي دراسة مشابهة اهتم كل من لاي وبارونج Li, Barong (١٩٩٣) في دراستيهما ببحث موضوع رعاية طلاب الطب تربوياً». بهدف تحديد طبيعة ومدى خبرات الرعاية لطلاب

الطـــب وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) من الطلاب أجابوا على استفتاء لـــتحديد إدراكـــاتهم عن الرعاية وكيفية تحسينها كما تم بحث الخصائص المرتبطة بالرعاية مثل دائرة الانتماء. واتضح من نتائج الدراسة أن إدارة الـــرعاية وفحص دورها في برامج الطلاب الطبية واعتبار تكيفهم بالكلية ربما يحسن طلاب الطب في التعليم ويزيد من انتمائهم. كما قام معتز سيد عبد الله (٢٠٠١) بدراسة موضوعها «الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعـــوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة» بهدف الكشف عن وجـــود علاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة، والكـــشف عما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في أبعاد دافعية الانضمام للجماعة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٤) مفحوصاً ومفحوصة من الدارسين بكلية الآداب بجامعة القاهرة، واستخدم الباحث مقياس دافعية الانـــضمام للجماعة الذي أعده هيل Hill عام ١٩٨٧ واتضح من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الدافعية للانضمام للجماعة إلا فـــي متغيرين فقط هما: الانتباه، والمقارنة الاجتماعية، حيث كان اتجاه الفـــرقين فـــي الحالتين لصالح الذكور، بمعنى أن الذكور أكثر حرصاً من الإنـــاث علـــى أن تـــوجد لـــدى الآخرين فكرة إيجابية عنهم ونيل ثنائهم ومـــديحهم، كمـــا اتضح من النتائج وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعـــاد الدافعـــية للانـــضمام للجماعة، وكذلك وجود علاقة بين كلاً من الإيثار، والثقة وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بالانتماء:

فـــي إطار علاقة الانتماء بنوع التعليم (نظري – عملي) أو نوع الجـــنس أجرى عبد العزيز عطيه (١٩٩٠) دراسته حول تعميق الانتماء لـــدى شـــباب الجامعات المصرية في إطار المنهج الإسلامي.في محاولة للتعـــرف علـــى مدى انتماء الطلاب في الجامعات المصرية واختلافه بين

البنـــين والبنات وبين نوع التعليم (نظري، عملي) وبين الجامعات بعضها ببعض، وكذلك التعرف على العوامل التي قد تؤثر في ضعف الانتماء لدى الـــشباب الجامعي، وقد قام الباحث بإعداد مقياس للانتماء قام بتطبيقه على عيـــنة بلغـــت (١٦٢٣) طالباً وطالبة من الكليات العملية (طب) والكليات النظـــرية (تجـــارة) والكلـــيات التي تجمع دراستها بين النظرية والعملية (تـــربية) واتـــضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي طـــلاب كليات الطب والتجارة في الانتماء للجامعة لصالح طلاب الكليات العملـــية (طـــب)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث بالجامعات عينة الدراسة في الانتماء، كما اتـــضح أن الكلـــيات ذات الأعـــداد القليلة أكثر انتماء للجامعة مثل كليات الطب. واتخذت دراسة مصطفى السعيد (١٩٩١) منحى آخر حول بعض الأبعـــاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بالانتماء لدى شباب الجامعة بهدف التعرف على العلاقة بين أبعاد الانتماء وبعض الأبعاد النفسية. وبلغت عينة الدراســـة الكلـــية (٩٣٩) من طلاب وطالبات كليات التربية – الآداب – العلـــوم – الـــزراعة، وتتراوح أعمارهم ما بين (٢٠-٢٣) عام واستخدم الـــباحث مقياس الانتماء لشباب الجامعة من أعداده، ومن أهم النتائج التي تعنينا عدم وجود فروق دالة بين الإناث والذكور في كل من التخصصات الأربعة في درجات أبعاد الانتماء، ولكن وجدت فروق بالنسبة لبعض أبعاد الانـــتماء حـــيث ظهرت فروق دالة بين الإناث والذكور في بُعد عضوية الجماعة لصالح الذكور، وذلك في التخصصات الأربعة كما ظهرت فروق دالة بينهما في بعدي القبول الاجتماعي واتباع المعايير الاجتماعية لصالح الإنـــاث فـــي عيـــنة التربية، كما ظهرت فروق دالة بينهما في بُعد الولاء للمجـــتمع لـــصالح الإناث في عينتي العلوم والزراعة، كما أنه لم يتحقق بالنـــسبة لباقـــي الأبعاد الأخرى في العينات الفرعية الأربعة، كما وجدت

فــروق دالة إحصائياً في ترتيب أبعاد ظاهرة الانتماء لدى شباب الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي. وعن علاقة الانتماء بالدافعية للمدرسة بين الطلاب المراهقين في عمر متقدم وفي عمر مبكر قام جودينو Godenow بدراسة في محاولة لقياس إحساس الطلاب بالانتماء في فصولهم وارتباطه بالدافعــية، التحــصيل الدراســي، وتم تطبيق استفتاء على عينة كلية من الطــلاب بلغــت (٦١٢) وقد اتضح من النتائج أن الانتماء في الفصل قد ارتــبط بكــل من توقعات الطلاب عن النجاح المدرسي، اهتمام الطلاب الفعلــي بالواجب المدرسي في المادة، تقدم الطلاب بالفرق الدراسية، تقييم المعلــم لمجهــود الطــلاب. كما اتضح أن إحساس الطلاب بالانتماء كان أقــصى أهمية بين طلاب الصف السابع. وفي محاولة للتعرف على بعض جــوانب الانــتماء وعلاقــته بــبعض المتغيرات النفسية مثل الانطواء، الانبساط، التوافق الاجتماعي والدراسي لدى طلاب الجامعة تصدت دراسة عــبد العال محمد (١٩٩١) لفحص الفروق بين المجموعات على مكونات الانــتماء مستخدماً عينة من (٥٤٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بــسوهاج، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث مقياس التوجه الشخصي إعــداد هــيل Hill ومقياس الانتماء الذي أعده الباحث واتضح من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الانتماء، وكل من تقديــر الــذات – تأكيد الذات – التوافق الاجتماعي الدراسي، كما وجدت فــروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب الأقسام النظرية ودرجات طلاب الأقسام العملية على المقارنة الاجتماعية – المشاركة الوجدانية – مشاركة الآخرين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة وطالبات الأقسام النظرية وكذلك بين طلبة وطالبات الأقسام العملية. في حين ركزت دراســة أحمد علي (١٩٩٦) على علاقة دافعية الانتساب بالخوف والقلق وبعض أساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة في محاولة للتعرف

علـــى أهـــم المتغيرات المكونة لدافعية الانتساب لدى طلاب الجامعة، ثم الكـــشف عن مدى تباين متغيرات دافعية الانتساب وفقاً لتباين كل من نوع التعلـــيم – الخلفـــية الثقافية – نوع الجنس، السنة الدراسية وتكونت عينة الدراسة من (٦٨١) طالباً وطالبة منهم (٣٩١) من جامعة الأزهر، (٢٩٠) مـــن جامعتي القاهرة وعين شمس من الذكور والإناث بالسنوات الدراسية الأولـــى والـــرابعة مـــن الريف والحضر. واستخدم الباحث مقياس دافعية الانتساب من إعداده واتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة على مقاييس متغيـــرات الانتـــساب بـــين طلاب التعليم الأزهري وطلاب التعليم العام باســـتثناء بعض المقاييس التي وجدت عليها فروق وكانت متجهة لصالح طـــلاب التعلـــيم العـــام مثل المساندة الاجتماعية مع الآخرين، التعاطف الوجداني مع الآخرين، العمل مع الآخرين، والدرجة الكلية للانتساب، كما أظهـــرت نـــتائج الفـــرض الـــثالث وجود فروق دالة على معظم مقاييس متغيرات الانتساب بين الذكور والإناث وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، كمـــا اتضح عدم وجود فروق دالة على معظم مقاييس متغيرات الانتساب بـــين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة باستثناء وجود فروق دالة علـــى مقايـــيس كـــل من المقارنة الاجتماعية والحث الإيجابي التي كانت الفـــروق فـــيها لصالح طلاب السنة الأولى. وللتعرف على علاقة الانتماء بالخـــصائص النفسية لدى شباب الجامعة أجرى مصطفى عطيه (١٩٩٦) دراســـته مـــستخدماً مقياس الانتماء للأسرة والمدرسة والكلية والوطن من إعـــداده وتـــم التطبيق على عينة من (٢١٥) شاب موزعين على طلاب المرحلة الجامعية (ريف – حضر) وطلاب المرحلة الثانوية ومن الأدوات التي استخدمها الباحث مقياس الانتماء للأسرة والمدرسة والكلية والوطن، واتـــضح من النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الانتماء وأبعاد التعاون – التقدير السلبي للذات – عدم التجاوب الانفعالي لطلاب الجامعة

والثانوي، كما وجدت فروق دالة بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي في الانتماء للكلية والمدرسة لصالح طلاب الجامعة أي أن طلاب الجامعة أكثر انتماء أكثر انتماء للكلية من طلاب الثانوي لمدارسهم. وعن تأثير نوع الجنس على الانتماء الجامعي اهتم عبد الفتاح السيد (٢٠٠٠) بالتركيز على معرفة الفروق ين الذكور والإناث على الانتماء وتكونت العينة من ١٠٧ مفحوص (٤٠) ذكور، (٦٧) إناث تتراوح أعمارهم من ١٩-٢٤ عاماً، استخدم الباحث في الدراسة اختبار الانتماء الاجتماعي إعداد ميهربيان Mehrabian (١٩٩٤) واتضح من النتائج ارتفاع متوسط درجات الإناث على الانتماء أكثر من متوسط درجات الذكور. وعلى عينة مشابهة أجرت آمنة أبو كيفه (٢٠٠٠) دراستها حول الإعاقة الخلقية وعلاقتها بدرجة الفاعلية والانتماء لدى عينة من الشباب الجامعي بهدف إعداد مقياس للانتماء بما يتطلبه من صدق وثبات، وتحديد الفروق بين الشباب من الذكور والإناث في المتغيرات المقيسة في الدراسة ومنها الانتماء وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) من طلاب الجامعة من الجنسين في السنوات النهائية واستخدمت مقياس للانتماء من إعدادها واتضح من النتائج عدم وجود فروق بين البنين والبنات في درجات الانتماء. وفي إطار البحث عن تأثير الانتماء على سلوكيات الطلاب أجرى كلاً من كلين وشانكبرج Klein, Schankberg (٢٠٠٠) دراستيهما بعنوان تأثيرات التعليم التعاوني الرسمي ودافع الانتماء على الإنجاز، الاتجاه، تفاعلات الطلاب بهدف بحث تأثير التعلم التعاوني ودافع الانتماء على الإنجاز، الاتجاه، تفاعلات الطلاب بهدف بحث تأثير التعلم التعاوني ودافع الانتماء على الطلاب، وتكونت العينة من (١٢٢) من الطلاب الخريجين صُنفوا إلى مشاركين بالانتماء المرتفع ومشاركين بالانتماء المنخفض استخدموا إما طريقة تعلم تعاوني رسمي أو طريقة شخصية في حين تلقوا

درس تليفزيوني تعليمي، واتضح من النتائج أن المشاركين الذين استخدموا الطريقة الشخصية اكتسبوا بدلالة معلومات أكثر من خلال الدرس التعليمي بالتليفزيون كما اتضح دافعيتهم المتواصلة للعمل بمفردهم عن هؤلاء الذين استخدموا الطريقة التعاونية الرسمية، واتضح من النتائج أن المشاركين بالانتماء المرتفع أوضحوا بدلالة أكثر استمرار الدافع للعمل مع شخص آخر عن الطلاب المشاركين بالانتماء المنخفض، وأن الطلاب ذوي الانتماء المرتفع كانوا أكثر تفاعلاً في سلوكياتهم عن الطلاب ذوي الانتماء المنخفض.

المحور الرابع: دراسات اهتمت بمستوى الطموح:

اهتمت رجاء عبد الرحمن خطيب (١٩٩٠) في دراستها بالوقوف على مدى اختلاف مستوى الطموح المهني والطموح الأكاديمي لدى طلبة وطالبات الجامعة باختلاف التخصصات الدراسية وباختلاف نوع الجنس، كما هدفت إلى التعرف على مدى تأثير نوع الدراسة (دينية – عادية) على مستوى الطموح حيث مثلت الدراسة الدينية – جامعة الأزهر ومثلت الدراسة العادية جامعات القاهرة وعين شمس وحلوان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالب وطالبة منهم (١٤٠) من جامعة الأزهر، (١٤٠) من الجامعات الأخرى كل منها موزع كالآتي (٧٠) بنات منهن (٣٥) كليات عملية، (٣٥) كليات نظرية، هذا بالنسبة لكل جامعة على حدة، وتمثلت الكليات العملية في الطب – الهندسة – الصيدلة – العلوم – الزراعة، وتمثلت الكليات النظرية في الآداب – الحقوق – التجارة واستخدمت الباحثة مقياس الطموح المهني والأكاديمي من إعداد (إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥) اتضح من نتائج الدراسة أنه لا يوجد تأثير لكل من الجنسين والتخصص ونوع الدراسة (دينية – عادية) على مستوى الطموح الأكاديمي، بينما وجد تأثير لنوع الجنس على مستوى الطموح المهني حيث

كـــان الطـــلاب أكثـــر طمـــوحاً مهنـــياً من الطالبات. وفي إطار علاقة الدوجماطـــية بمـــستوى الطموح قام ناصر دسوقي (١٩٩١) بدراسة كان الهـــدف مـــنها التعـــرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في مستوى الطمـــوح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٦) طالـــباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج منهم (٢٠٢) طالـــباً، (١٥٤) طالبة وقد استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح المهنـــي والأكاديمي من إعداد (إبراهيم قشقوش) واتضح من النتائج وجود فـــروق دالة إحصائياً ين الطلبة والطالبات في مستوى الطموح الأكاديمي لـــصالح الطالبات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بـــين الطلبة والطالبات في مستوى الطموح المهني. واهتمت فتحية حسين (١٩٩٣) بـــبحث العلاقة بين مستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) طالـــباً وطالبة من طلاب السنة الأولى والرابعة من كليات نظرية وعملـــية تراوحت أعمارهم من ١٦-٢٢ سنة، واستخدمت الباحثة استبيان مـــستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح، واتضح من النتائج وجود فـــروق دالـــة إحـــصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكـــور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلـــبة صغار السن والطلبة كبار السن، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مستوى الطموح والتكيف النفسي والعائلي. وعلى عينة مشابهة اهتم أحمد يوسف (١٩٩٥) بالتعرف على القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الطموح وتكونت العينة من طلاب جامعة اليرموك بلغ عددها (٧٩١) طالباً بكليات العلوم والآداب والاقتصاد، واتضح من النتائج عـــدم اختلاف مستوى الطموح لدى الطلاب باختلاف العمر خلال مراحل الدراسة الجامعية. بينما تصدى ياسر محمد (١٩٩٥) في دراسته إلى بحث الفـــروق في مستوى الطموح بين طلاب الكليات العملية والكليات النظرية

وتكـــونت عيـــنة الدراســـة من (١٤٨) طالباً وطالبة من الكليات العملية، (١٨٨) طالــباً وطالـــبة من الكليات النظرية وطبقت على العينة استبيان مستوى الطموح واتضح من النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح بين طلاب الكليات العملية وطلاب الكليات النظرية لصالح طلاب الكليات العملـــية. وبخصوص الفروق في النوع قام رأفت السيد (١٩٩٧) بدراسة كان الهدف منها التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث من أفراد العيـــنة على متغير مستوى الطموح وتكونت العينة من ٦٠ طالب، (٦٠) طالبة من الفرقة الثالثة بكليات الآداب واتضح من النتائج وجود فروق دالة بـــين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات على متغير مستوى الطموح بأبعـــاده. أمـــا دراسة رامسي Ramsey (١٩٩٨) فقد اتخذت منحى آخر يـــدور حـــول شرح العلاقة بين الطموح التربوي ودرجة التأثير الثقافي، واســـتخدم الـــباحث اســـتفتاء يحتوي على ٢٤ سمة لأوصاف الأمريكيين والبريطانيين قام بتطبيقه على عينة من (١٩٦) طالب معلم من كلية التربية واتـــضح مـــن نتائج الدراسة أن العديد من المستجيبين لديهم توقعات قوية للـــنجاح الأكاديمـــي المـــستقبلي ولم تكن هناك اختلافات في نوع الجنس بالنسبة للطموح التربوي أو عبر درجة التأثير الثقافي. وفي دراسة طويلة حـــول العلاقة بين توجهات الأهداف والطموح المهني حاولت هيام خليل (٢٠٠٢) دراســـة مـــستوى الطمـــوح المهني لدى طلاب كلية التربية في علاقته بتوجهات الأهداف نحو التعلم ومحاولة التعرف على تأثير التفاعل فيما بين توجهات أهداف الطلاب نحو التعلم (مرتفع – منخفض) وعلاقتها بالدرجـــة علـــى مستوى الطموح (مرتفع – منخفض) وتكونت العينة من (٢٦٠) طالـــب وطالبة من تخصصات مختلفة واستخدمت الباحثة مقياس مـــستوى الطمـــوح المهني من إعدادها، ومقياس التوجه نحو التعلم ومما توصلت إليه الباحثة من نتائج تعنينا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين طلاب الفرقة الثالثة وطلاب الفرقة الرابعة على مستوى الطموح المهني باستثناء بعدي (الابتكارية والخبرة) فقد وجدت فروق فيها لصالح طلاب الفرقة الثالثة.

تحليل نقدي للدراسات السابقة:

يتناول التحليل التالي الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم والهدف من إجراء كل دراسة والعينات التي تم التطبيق عليها ثم الإشارة إلى أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: من حيث المنهج:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي من خلال نوعين من الدراسات الحالية المنهج الوصفي لوصف الظاهرة محل الدراسة ودراسة الارتباطات بين المتغيرات.

ثانيا: من حيث أهداف البحوث:

استهدفت بعض الدراسات السابقة في مجال صلة الأستاذية الراعية تحديد صفات الأساتذة كنماذج ورعاة بالجامعة من وجهة نظر طلابهم كما في دراسة أيركوت وماكروس (١٩٨٤) Erkut, Makros، ودراسة إيلين (١٩٩٩) Ellen والكشف عن العوامل التي تؤثر في علاقات الطالب بالأستاذ الراعي كما في دراسة هورنون (١٩٩٧) Hornon، ودراسة ويلكين وريبكا (١٩٩٥) Wilkin, Rebeeca، وفحص علاقات الرعاية بين أساتذة الكلية والطلاب كما في دراسة كامبل وديفيد (٢٠٠٠) Cambell, David ودراسة مصري عبد الحميد (١٩٩٢).

كما هدفت بعض الدراسات السابقة في مجال تأثير العلاقة المنتورية على الانتماء إلى التعرف على الفروق بين المتلقين للرعاية وغير المتلقين للرعاية في الانتماء والإنجاز كما في دراسة فوجنسون

وإيلين (١٩٩٢) Fogenson, Ellen، والتعرف على سمات مودة البالغين وطلاب الكلية كما في دراسة مولاي وشرير (١٩٩٣) والتعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الدافعية للانتماء للجماعة، كما في دراسة معتز سيد (٢٠٠١)، والكشفي عما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في الانتماء كما في دراسة عبد الفتاح السيد (٢٠٠٠)، ودراسة آمنة أبو كيفه (٢٠٠٠)، ودراسة معتز سيد (٢٠٠١) والتعرف على أهم المتغيرات المكونة لدافعية الانتساب لدى طلاب الجامعة، والكشف عن مدى تباين متغيرات دافعية الانتساب وفقاً لتباين كل من نوع التعليم والخلفية الثقافية والسنة الدراسية ونوع الجنس كما في دراسة أحمد علي (١٩٩٦).

والتعرف على بعض الخصائص النفسية لدى الشباب من طلاب الجامعة التي قد تكون لها علاقة بالانتماء مثل تقدير الذات - التجاوب الانفعالي - الثبات الانفعالي، والتعرف على مدى ارتباط مستوى الانتماء لدى الشباب بالسن كما في دراسة مصطفى عطيه (١٩٩٦).

كما هدفت بعض الدراسات السابقة في مجال تأثير العلاقة المنتورية على مستوى الطموح للطلاب إلى معرفة الأساليب المختلفة المسئولة عن رفع مستوى الطموح كما في دراسة أحمد السيد (١٩٨٩) وتحدد ما إذا كانت المشاركة في برنامج الرعاية المنظمة قد أثر على الطموحات المهنية للمراهقين كما في دراسة هوستون Houston ومعرفة الفروق في مستوى الطموح وفقاً لنوع الجنس كما في دراسة كل من محمد بيومي (١٩٨٤) وكاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤)، ورجاء عبد الرحمن (١٩٩٠) وناصر دسوقي (١٩٩١)، ورأفت السيد (١٩٩٧) والوقوف على مدى اختلاف مستوى الطموح باختلاف التخصصات الدراسية كما في دراسة عواطف عبد الوهاب (١٩٧٣) والكشف عن مستويات الطموح

المهنـــية والأكاديمـــية كما في دراسة كل من رينولد Reynold (١٩٨٠) ودراسة رجاء عبد الرحمن (١٩٩٠).

يتضح من استعراض أهداف الدراسات السابقة أن صلة الأستاذية الــراعية وتحديد صفات الأساتذة كنماذج ورعاة بالجامعة وفحص علاقات الــرعاية بــين الأساتذة والطلاب، ومعرفة أثر تلقي الطلاب للرعاية في الانــتماء، وكانت قد أجريت في بيئة أجنبية، أما البحث الحالي فيهدف إلى دراســة إدراك طــلاب الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) عن صلة الأستاذية الراعية في كليات بتخصصات متباينة وفي بيئة عربية، وأثر تلك العلاقــة علــى انــتماء الطلاب للجامعة وزيادة مستوى طموحهم المهني والأكاديمي.

ثالثاً: من حيث العينة:

تنوعت العينات التي استخدمت في الدراسات السابقة من حيث:

أ- المرحلة الدراسية:

أجريت الدراسات السابقة على عينات أغلبها في المرحلة الجامعية مــن طــلاب الدراسات العليا وأكثرها من طلاب الدكتوراه وبعضها من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في مختلف التخصصات، كما استخدم عينة من أساتذة الجامعة الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء الطلاب، كما استخدمت بعــض الدراســات عينة من طلاب الجامعة وطلاب الثانوي، واستخدمت دراسات أخرى عينة من طلاب المعاهد العليا، بينما تناولت دراسات قليلة عيــنة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أشارت دراسة مصطفى عطيه (١٩٩٦) إلــى أن طــلاب الجامعة أكثر انتماء لكليتهم من طلاب الثانوي لمدارسهم. ونظراً لأن الباحث يجب أن يحدد الفئة العمرية للعينة المستخدم في البحث ويقوم بتوصيفها توصيفاً علمياً دقيقاً فإن الباحث الحالي يتناول بالدراســة عينة من طلاب الماجستير والدكتوراه المسجلين لدرجة العلمية

تتراوح أعمارهم من ٢٦-٣٧ سنة كما يتناول عينة من الأساتذة المشرفين على هؤلاء الطلاب تتراوح أعمارهم من ٤٥-٧٠ سنة.

ب- جنس العينة:

ركزت معظم الدراسات السابقة على عينة من الطلاب الذكور والإناث، بينما تناولت دراسات أخرى عينة من الطلاب الذكور فقط والمشرفين عليهم من الأساتذة كانوا من الجنسين كما في دراسة سورنسون وكوجان Soreenson, Kagan (١٩٦٧)، وكما في دراسة انفانت ايجنس Infant, Agne (١٩٨٩)، ودراسة أحمد يوسف (١٩٩٥)، ودراسة رامسي Ramsey (١٩٩٨) كما استخدمت دراسات أخرى العينة من طالبات الجامعة فقط كما في دراسة كل من سناء سليمان (١٩٨٤)، عواطف عبد الوهاب (١٩٧٣)، وهناء أبو شيبة (١٩٨٧)، ودراسة ثروت عبد المنعم (١٩٧٦). ويرى الباحث أن الدراسات التي تناولت العينة من الجنسين هدفت إلى المقارنة بينهم في العلاقة المنتورية أو الانتماء أو مستوى الطموح، فقد أوضحت دراسة ويلكين، وريبكا Wilkin, Rebecca (١٩٩٥) عدم وجود دلالة إحصائية لاختلافات نوع الجنس بين وظائف الرعاية التي تقدم للطلاب بصرف النظر عن نوع جنس الراعي، اتضح من دراسة كوبيش Kubesh (١٩٩٦) أن الطلاب المتلقين للرعاية أشاروا إلى مستويات عالية من الرضا في علاقاتهم مع الأساتذة الرعاة من الإناث، كما أوضحت دراسة هورتون وشيلي Horton, Shily (١٩٩٧) أن من العوامل التي تؤثر على علاقات الطالب بالأستاذ الراعي، نوع الجنس المضاد، أما في دراسة إيلين Ellen (١٩٩٩) فقد وجدت اختلافات في نوع الجنس للتصورات العقلية للطلاب عن الراعي المثالي. كما أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الحاجة للانتماء كما في دراسة ممدوح الكناني (١٩٨٧)، ومصطفى السعيد

(١٩٩١) وآمنة أبو كيفة (٢٠٠٠)، معتز سيد (٢٠٠١) وفوجنسون، إيلين Elen Fogenson (١٩٩٢) بينما توصلت دراسات أخرى إلى ارتفاع متوسط درجات الإناث على متوسط درجات الذكور في الانتماء كما في دراسة (عبد الفتاح السيد)، كما وجدت فروق دالة في الانتماء بين الذكور والإناث وكانت هذه الفروق لصالح الذكور كما في دراسة أحمد علي (١٩٩٦) كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور في دراسة كل من رينولدز Reynolds (١٩٨٠)، كاميليا(١٩٨٤)، فتحية حسين (١٩٩٣)، رامسي Ramsey (١٩٩٨)، محمد بيومي (١٩٨٤)، هيبارد Hubar، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الطموح كما في دراسة أحمد السيد (١٩٨٩)، رامسي Ramsey، وعدم وجود اختلافات دالة بين الذكور والإناث في الطموحات المهنية كما في دراسة هوستون Houston (١٩٩٩)، ودراسة ناصر دسوقي (١٩٩١)، كما توصل إبراهيم قشقوش (١٩٧٥)، ورجاء عبد الرحمن (١٩٩٠) إلى أنه لا يوجد تأثير لنوع الجنس على مستوى الطموح الأكاديمي بينما وجد تأثير لنوع الجنس على مستوى الطموح المهني، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطالبات ولم توجد مثل هذه الفروق بين الطلبة والطالبات في مستوى الطموح المهني، كما في دراسة هوستون Houston (١٩٩٩).

ومما تقدم يتضح أن نسبة ٨٠% من تلك الدراسات السابقة التي أمكن للباحث الاطلاع عليها أشارت إلى وجود اختلافات في نوع الجنس للتصورات العقلية للطلاب عن الراعي المثالي، كما أن ٢٠% من الد اسات السابقة أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لاختلافات الجنس للطلاب والرعاية التي تقدم لهم. وفي مجال الفروق بين الذكور

والإنـــاث في الحاجة للانتماء أشارت ١٠% من الدراسات السابقة إلى أن الإناث أكثر انتماء من الذكور كما أشارت ١٠% من الدراسات السابقة إلى أن الذكور أكثر انتماء من الإناث. وفي مجال الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح أسفرت ٧٠% من الدراسات السابقة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح العام لصالح الذكور بينما أشارت ٣٠% مـــن الدراســـات الـــسابقة إلـــى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الطموح المهني أما في الطموح الأكاديمي توصلت ٤٠% من الدراســـات إلـــى عـــدم وجود تأثير لنوع الجنس في الطموح الأكاديمي، و١٠% مـــن الدراســـات أظهـــرت وجود فروق بين الذكور والإناث في الطموح الأكاديمي.

ممـــا سبق يتضح للباحث أهمية تحديد نوع الجنس لعينة الطلاب وكذلك لعينة الأساتذة المشرفين وهم في البحث الحالي من الجنسين طلاب وأساتذة.

جـ - عدد أفراد العينة:

اتـــضح مـــن الدراســـات الـــسابقة تفاوت في عدد أفراد العينات المـــستخدمة مـــن الطلاب أو الأساتذة، فمنها عينات صغيرة جداً كما في دراسة سورنسون وكوجان Sorenson, Kogan حيث كانت عينة الطلاب (٦٨)، والمـــشرفين (٣٢) مـــشرف وفـــي دراســـة سورنـــسون، ولكير Sorenson, Walker كانـــت العيـــنة (٨٤) طالـــب، (٨٣) مشرف، كما أجريت دراسة كارولين وزملائه Carolyn, et al على (٤٦) أزواج راعي – متلقـــي للـــرعاية. ودراســـة بانـــدي وزمـــلاؤه أجريت على عينة من (١٠٠) طالـــب، ودراســـة فرناندو التي أجريت على عينة من (٨٢) من طـــلاب مرحلة الماجستير، وعلى الجانب الآخر أجريت بعض الدراسات علـــى عيـــنة بعـــدد متوســـط إلـــى حد ما كما في دراسة كارمبل وديفيد

Carmpbell, David حيث كانت عينة الطلاب (١٨٢) وعينة الأساتذة (٢٠٥)، ودراسة مصطفى عطيه حيث كان عينة الطلاب (٢١٥) ودراسة ثروت عبد المنعم حيث كانت العينة (١٨٠) من الطلاب، وأجريت دراسات أخرى على عينات كبيرة ومناسبة لأغلب الدراسات والبحوث مثل دراسة عبد العزيز عطيه حيث تم التطبيق على عينة من (١٦٢٣) مفحوص من طلاب الجامعات، أحمد علي على عينة من (٦٨٠) طالب وطالبة، وأرورا Arora على عينة من (٨٠٠) طالب من طلاب الجامعة بالهند، ومصطفى السعيد على عينة من (٩٣٩) طالب وطالبة، وآمنة أبو كيفه على عينة من (١٠٠) طالب وطالبة، ودراسة أحمد قواسمة على عينة من (٧٩١) طالب وطالبة.

مما تقدم يتضح أن ٦٠% من الدراسات السابقة التي أمكن الاطلاع عليها قد تم فيها استخدام عينات كبيرة من المفحوصين، وأن ٤٠ % من الدراسات السابقة استخدم فيها عينات بعدد متوسط، كما اتضح أن ٢٠% من الدراسات السابقة طبقت على عينات بعدد صغير.

وهكذا يبدو للباحث أن صغر حجم العينة في بعض الدراسات يعد نقاط ضعف إلا إذا كانت دراسة حالة حيث تصبح العينة غير ممثلة للمجتمع، ويؤكد هذا ما يشير إليه (عزيز حنا وآخرون، ١٩٩١: ٥٠-٥٤) إلى أن العينة كلما كانت كبيرة قلت أخطاء المعاينة وزادت الثقة في النتائج، وعلى العكس من ذلك إذا قلت عدد العينة التي يحددها الباحث تفتقد العينة سمة تمثيل مجتمع البحث، وبالتالي تصبح غير قابلة للتعميم على المجتمع الأصلي، أما الدراسات التي تناولت عدداً من العينة كبيراً نسبياً يعد مناسباً للدراسات والبحوث ولذلك يحاول الباحث الحالي الحصول على عينة ممثلة من الطلاب والأساتذة تناسب طبيعة الدراسة الحالية.

رابعاً : من حيث الأدوات :

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس متغيرات الدراسة، وحيث أن مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة للتطبيق علـــى ضوء المتغيرات المطلوب قياسها هي إحدى الجوانب المهمة والتي يـــتوقف علـــيها بعد ذلك نتائج الدراسة لذا كان اختيار الباحث على ضوء الدراسات السابقة للأدوات التي تناسب طبيعة الدراسة بحيث تكون موازين عادلـــة تعطـــي قياسات حقيقية، وفي مجال العلاقة المنتورية استخدم في بعـــض الدراسات مقياس وظائف الرعاية إعداد Nop ١٩٨٨ مثل دراسة ويلكـــين وريبكا Wilkin, Rebecca، ودراسة هورتون وشيلي Horton, Shily ، ودراسة توكين Toekyn، واستخدم مصري عبد الحميد استخبار الإشـــراف والـــريادة العلمية وهو من إعداده ويضم (٧٤) بنداً حول دور الأســـتاذ في رعاية طلابه، كما يحتوي الاستخبار على معظم الأبعاد التي تـــتعامل معهـــا العلاقـــة المنتورية ولتقنين المقياس استخدم الباحث صدق المفهـــوم بتحكـــيم المقياس على عشرة محكمين من كبار أساتذة الجامعات والقـــادة حـــول ملائمة المقياس لما وضع لقياسه، كما استخدم طريقة ألفا للتحقق من ثبات المقياس، وحيث أن معظم الدراسات الأجنبية قد اعتمدت علـــى مقايـــيس لا تتلاءم مع طبيعة البيئة العربية وجد الباحث الحالي أن اســـتخبار مـــصري حنورة هو الذي يناسب طبيعة الدراسة وطبيعة العينة المـــستخدمة وذلك بعد التحقق من صدقه وثباته، وفي مجال الانتماء وجد الـــباحث أن الدراسات السابقة تناولت مقاييس الانتماء للتطبيق على طلاب الجامعـــة، فقد استخدم (معتز سيد) مقياس التوجه الشخصي لقياس دافعية الانتساب الذي أعده هيل Hill وأعد مصطفى السعيد مقياساً للانتماء يقيس مجمـــوعة مـــن الأبعـــاد هي المكانة – المعايير الاجتماعية – الإيثار – الـــتعاون – الرضـــا – المحافظة، كما توصل (مصطفى السعيد) إلى ستة

أبعـــاد اعتمد عليها في بناء مقياس الانتماء هي عضوية الجماعة – اتباع المعاييـــر الاجتماعية – المشاركة – الولاء – تكوين الصداقات – القبول الاجتماعـــي، كمـــا أعدت (آمنة أبو كيفه) مقياساً للانتماء لقياس الانتماء للأسرة والوطن والمهنة، وتوصلت إلى الأبعاد التالية: الأمان – التوحد – التقديـــر الاجتماعي – الرضا عن الجماعة – الإطار المرجعي – تحقيق الـــذات – المـــشاركة – القـــيادة. وقد استفاد الباحث الحالي من المقاييس والاختبارات السابقة التي تناولت متغير الانتماء من حيث إعدادها وتقنينها وتصحيحها، كما ساعدت في تحديد بعض أبعاد الانتماء وفي مجال مستوى الطمـــوح وجـــد الـــباحث أن الدراسات السابقة قد استخدم بعضها مقياس (كاميلـــيا عـــبد الفتاح) لقياس الطموح مثل دراسة هناء أبو شيبة، وفتحية حـــسين، (ياســـر محمد)، (وثروت عبد المنعم)، (ومحمد بيومي)، (أحمد السيد) كما استخدمت بعض الدراسات مقياس مستوى الطموح مثل دراسة هـــناء أبـــو شـــيبة، وفتحية حسين، (ياسر محمد)، (وثروت عبد المنعم)، (ومحمـــد بيومـــي)، (أحمد السيد) كما استخدمت بعض الدراسات مقياس مـــستوى الطمـــوح المهنـــي والأكاديمي من إعداد (قشقوش ١٩٧٥) مثل دراسة ناصر دسوقي، (رجاء عبد الرحمن) واستخدم في بعض الدراسات مقايـــيس مـــن إعـــداد الباحثين أنفسهم لقياس مستوى الطموح مثل (سناء ســـليمان)، عواطـــف عـــبد الوهاب، كاميليا عبد الفاح، ودراسة رينولدز Raynolds ، ودراسة رامسي Ramsey وقد رأى الباحث الحالي ضرورة اســـتخدام مقـــياس لـــتحديد مـــستوى الطمـــوح الأكاديمي والمهني لطلبة الجامعـــات. وحـــيث أن مقـــياس قـــشقوش (١٩٧٥) في الطموح المهني والأكاديمـــي يطـــبق علـــى طلاب السنوات النهائية في الجامعة، وهو في مضمونه يحتوي على مشكلات أو عقبات تعترض طريق الفرد في سعيه

للتقدم لذلك وجد الباحث الحالي مناسبة هذا المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

خامساً : من حيث النتائج :

إن اختلاف وتباين بعض الدراسات في نتائجها يستلزم من الباحثين إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حتى يمكن حسم هذا الخلاف والوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليه وتعميمها بعد ذلك، ولا شك أن اتفاق العديد من الدراسات في بعض النتائج يؤكد لنا أهمية هذه النتيجة ويصبح الأمر مسلم به فلا يستلزم من الباحثين تكرار مثل هذه الدراسات، وفيما يتعلق بنتائج الدراسة الحالية أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية الرعاية الحكيمة للأستاذ في صلته بطلابه حتى يستطيع أن يشكل نماذج واعدة من طلابه يمكن أن تقود وتتقدم بعقول متفتحة متحمسة للجد والاجتهاد.

فقد أكدت دراسة سورنسون، كوجان Soreenson, Kogan (١٩٦٧) على أن توفير علاقة جيدة بين المشرفين وطلابهم يزيد من سرعة إنجاز البحث، كما ذهبت دراسة تلوكزيك، جويدلين Tluczek, Judylyn إلى أن أهم معوقات استكمال الطلاب لرسائل الدكتوراه ضعف العلاقة مع الأساتذة المشرفين على البحث، وفي دراسة ويلكسين وريبكا Wikin, Rebecda ودراسة توكين Toekyun أشار الطلاب الذي خبروا العلاقة المنتورية أنهم أكثر رضى، كما ركزت النتائج على فوائد وأهمية رعاية الأساتذة للطلاب والخريجين وأكدت ذلك دراسة كارولين وزملائه Carolyn, et. Al حيث أصبح الطلاب والمتلقين للرعاية أكثر نجاحاً وخضوعاً للتعليم وتحسنت سلوكياتهم وأقاموا علاقات صداقة أكثر مع أقرانهم، كما اتفق الطلاب في دراسة إيلين Ellen على أن الراعي المثالي يمد طلابه بالتشجيع والتدعيم، وأن الراعي المثالي محترف ومخطط لدور

يعلم طلابه المتلقين للرعاية ويسهم في تطورهم المهني، كما أشارت دراسة كل من سورنسون ولكير Sorenson, Walker إلى وجود علاقة إيجابية بين رضا الطالب وإدراكات رعاية الأستاذ وقد اتضح أن الطلاب الذين أظهروا رضا مرتفع مع نوعيات من الرعاية كانوا متصلين دائماً بالأساتذة الذين يدركون الحياة برضا أكثر. وفي دراسة هورتون، شيلي Horton, Shiely اتضح أن الطلاب الذين قابلوا الأستاذ الراعي مرتين على الأقل شهرياً أقروا بأنهم قد لاقوا تدعيم نفسي اجتماعي بدلالة أعلى عن الطلاب الذين تقابلوا مع الأستاذ الراعي بمعدل أقل، كما أشار الباحثان إلى أن العوامل التي تؤثر على علاقات الطالب بالأستاذ الراعي (الجنس المضاد، المستوى النمائي، ولم ترتبط تكيف الطلاب مع الكلية وجنس الراعي بإدراكات الطلاب نحو وظائف الأستاذ الراعي، بينما أشار كوبيش Kubesh في دراسته إلى أن المتلقين للرعاية أشاروا إلى مستويات عالية من الرضا في علاقتهم مع الرعاة اللغات، وعلى عكس ذلك أشار كل من كامبل وديفيد Cambpell David إلى أن تقييمات الرعاية لم تكن مرتبطة بالجنس أو السلالة والمكانة لكل راعي أو متلقي للرعاية، كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية العلاقة المنتورية بين الأستاذ والطالب على شعور الطلاب بالانتماء، فقد أكد هيل Hill أن المشاركة الوجدانية تعزز الاتصال بالآخرين وتزيد من دافعية الانتماء.

كما أوضحت دراسة كل من كلين، شانكينربيرج Klpin,Scharkenberg أن المشاركين بالانتماء المرتفع كانوا أكثر استمرار للدافع للعمل مع الآخرين عن الطلاب المشاركين بالانتماء المنخفض وأن الطلاب ذوي الانتماء المرتفع كانوا أكثر تفاعلاً في سلوكياتهم عن الطلاب ذوي الانتماء المنخفض، كما أشارت دراسة كل من أحمد السنهوري وممدوح الكناني إلى أن إشباع الحاجات الأساسية من حب

وأمــن ومكانـــة يؤدي إلى تدعيم الانتماء، وأن الانتماء يخفف من درجة التوتــر والقلق، كما أشار (الكناني) إلى أن إشباع الحاجات الأساسية من حب وأمن ومكانة يؤدي إلى تدعيم الانتماء، وأن الانتماء يخفف من درجة التوتــر والقلــق، كمـــا أشار (الكناني) إلى ارتباط الانتماء بتحقيق الذات والمعــرفة والفهــم كما أكدت دراسة مولاي، شرير Molley Sherrir أن الطلاب الذين وجدوا أساتذتهم أكثر دفئ وأكثر مساعدة لهم كانوا آمنين في مودتهم،وأكثر تكيفاً ويقبلون على العمل الأكاديمي بحب، وغير قلقين على الفــشل العلمـــي أما الطلاب الذين كانوا غير آمنين في مودتهم وأقل تكيفاً وجــدوا الأســـاتذة أقل دفئ ومساعدة، كما أكدت نتائج دراسة (معتز سيد) وجــود علاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة، كمـــا أوضحت دراسة جودنيو Goodenow ارتباط الانتماء بتقدم الطلاب بالفــرق الدراســـية وتقييم المعلم لمجهود الطلاب، كما اتضح أن إحساس الطلاب بالانتماء كان أقصى أهمية بين طلاب الصفوف المتقدمة.

وفـــي دراســـة عبد العال محمد اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مكونات الانتماء وكل من تقدير الذات – تأكيد الذات – التوافق الاجتماعـــي الدراسي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طـــلاب الأقـــسام النظـــرية ودرجات طلاب الأقسام العملية على المقارنة الاجتماعـــية – المشاركة الوجدانية – مشاركة الآخرين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة وطالبات الأقسام النظرية وكذلك بين طلبة الأقسام العملية. وفي دراسة (مصطفى عطية) وجدت علاقة ارتباطية دالـــة ســـالبة بـــين الانتماء وأبعاد التعاون – التقدير السلبي للذات – عدم الـــتجاوب الانفعالي لطلاب الجامعة والثانوي، كما وجدت فروق دالة بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي في الانتماء للكلية والمدرسة لصالح طلاب الجامعـــة، أي أن طـــلاب الجامعة أكثر انتماء لكليتهم من طلاب الثانوي

لمدارسـهم، وفـي دراسة (أحمد علي) اتضح عدم وجود فروق دالة على معظـم مقايـيس الانتساب بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة باستثناء وجود فروق دالة على مقاييس كل من المقارنة الاجتماعية والحث الإيجابي التي كانت الفروق فيها لصالح طلاب السنة الأولى، كما أشارت دراسـة (مصطفى السعيد) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في ترتيب أبعاد ظاهرة الانتماء لدى شباب الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي.

كما أثبتت دراسة بارونج ولاي Barong,Li إلى أن تكيف الطلاب بالكلـية نتيجة لما يتلقوه من رعاية يحسن مستوياتهم في التعليم ويزيد من انتمائهم، كما اتضح في دراسة فوجنسون وايلين Fogenson, Ellen عدم وجود اختلافات في الحاجة للانتماء لدى المتلقين للرعاية من الجنسين.

ويلاحظ مما تقدم ومن خلال التوجهات النظرية النظرية أن العلاقة التربوية الإرشادية الراعية من الأستاذ للطالب يدفعه نحو التطلع لمستقبل أفـضل بـل ويـزداد مستوى طموحه، فقد توصلت دراسة كل من محمد بيومي ودراسة أحمد السيد إلى ارتباط الدفء والاندماج الإيجابي والاهتمام بمستوى الطموح، واتفقت نتائج دراسة كل من ثروت عبد المنعم، وفتحية حـسين على أن الطلاب والطالبات ذوي المستويات المرتفعة من الطموح يوصـفون بـأنهم أكثر مرحاً وتكيفاً وثقة بالنفس وتعاوناً، كما أن سلوكهم غيـر مـتكلف، ومتواضـعون وأكثر اتزاناً من قرنائهم ذوي المستويات المنخفضة من الطموح، كما أشارت نتائج دراسة هوستون Houston على وجود اختلافات دالة بين المجموعات التي يتم رعايتها والمجموعات التي لـم يـتم رعايتها بالنسبة للطموحات المهنية، وكذلك لم تتسق النتائج فيما يتعلق بالعمر الزمني للعينة ومستوى الطموح، فقد خلصت دراسة هناء أبو شـيبة إلى وجود فروق جوهرية في مستوى الطموح بين الطالبات الأكبر سـناً والأصغر سناً لصالح الأصغر سناً وعلى عكس ذلك توصلت دراسة

(أحمد يوسف) إلى عدم اختلاف مستوى الطموح لدى الطلاب باختلاف العمر خلال مراحل الدراسة الجامعية مما يشير إلى أن مستوى الطموح يكتمل لدى الطلاب بدخولهم الجامعة، وفيما يتعلق بتأثير الدراسة ونوع التخصص على مستوى الطموح أشارت دراسة ياسر محمد إلى وجود فروق دالة على مستوى الطموح بين طلاب الكليات العملية وطلاب الكليات النظرية لصالح طلاب الكليات العملية، بينما خلصت دراسة رجاء خطيب بأنه لا يوجد تأثير لكل من التخصص ونوع الدراسة (دينية – عادية) على مستوى الطموح الأكاديمي. كما خلصت دراسة سناء سليمان إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في الكليات العلمية والأدبية في الطموح العام أو مستوياته الثلاثة (أسرى – أكاديمي – مهني) أي أن التخصص الجامعي لا يؤثر في نوع الطموح. كما أسفرت دراسة عواطف بكر إلى أن مستوى طموح الطالبة الجامعية في الأقسام العملية يعلو على مستوى طموح الطالبة في الأقسام الأدبية، وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما توصل إليه (ياسر محمد) بوجود فروق دالة في مستوى الطموح بين طلاب الكليات العملية وطلاب الكليات النظرية لصالح طلاب الكليات العملية. وهكذا تضاربت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الحاجة للانتماء، بينما رأت دراسات أخرى ارتفاع متوسط درجات الإناث على متوسط درجات الذكور في الانتماء، وأشارت دراسات أخرى إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في الانتماء كانت لصالح الذكور، وبالمثل تضاربت النتائج فيما يتعلق بالفروق في نوع الجنس في مستوى الطموح. فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في نوع الجنس في مستوى الطموح، كما خلصت دراسات أخرى إلى وجود اختلافات دالة بين الذكور والإناث

في الطموحات المهنية، والبعض الآخر من الدراسات خلص إلى وجود تأثير لنوع الجنس على مستوى الطموح الأكاديمي.

مما تقدم يتضح أن ٩٠% من الدراسات التي أمكن للباحث الاطلاع عليها خلصت إلى أهمية العلاقة المنتورية القوية بين الأساتذة المشرفين وطلاب البحث حيث يجد الطلاب التدعيم النفسي والاجتماعي ويصبحون أكثر رضا ونجاحاً وسرعة في إنجاز رسائلهم العلمية، كما انتهت نتائج ٨٥% من الدراسات السابقة التي أمكن الاطلاع عليها أن تدعيم الانتماء للطلاب من خلال علاقة الأستاذ الحميمة مع طلابه يخفف من درجة التوتر والقلق ويصبح الطلاب أكثر تكيفاً وأكثر قدرة على التقدم العلمي والتوافق الدراسي، وأن نسبة ٦٠% من الدراسات السابقة قد اتفقت في نتائجها على أن مستوى طموح الطلاب يرتبط إيجابياً بالدفء ومدى تكيف الفرد من حوله وثقته بنفسه، وأن الطموح المهني للفرد يرتبط بمدى الرعاية إلى تقدم له، كما اتضح من نتائج ٥٠% من الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة على مستوى الطموح بين طلاب الكليات العملية وطلاب الكليات النظرية بينما أشارت نتائج ٥٠% من الدراسات إلى وجود فروق في مستوى الطموح بين مجموعتي طلاب الكليات العملية والكليات النظرية. وهذا ما جعل الباحث الحالي يتوجه إلى محاولة حسم هذا التضارب في النتائج نتيجة لتأثير نوع الجنس على الانتماء ومستوى الطموح أو نوع جنس الأستاذ الذي يقوم برعاية طلابه.

خلاصة وتعقيب عام على الدراسات السابقة:

ويستخلص الباحث من عرضه السابق للبحوث والدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية عدة نقاط برزت في ثنايا هذه الدراسات يمكن إجمالها فيما يلي:

١- أهمية وأثر الرعاية الحميمة التي يمنحها الأستاذ لطلابه على دافعيتهم للانتماء ورفع مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني.

٢- تضاربت النتائج فيما يتعلق بنوع جنس الأستاذ الذي يقدم الرعاية لطلابه على إدراك الطلاب لصلة الأستاذية الراعية وتكيفهم ورضاهم عن هذه العلاقة.

٣- إن إدراكات الطلاب لرعاية الأستاذ يجعلهم أكثر رضى وتكيفاً وتوافقاً.

٤- اختلاف التصورات العقلية عن الراعي المثالي وفقاً لنوع جنس الطلاب.

٥- اختلافات إدراكات الطلاب عن إدراكات الأستاذ الراعي في تحديد قيمة علاقات الرعاية.

٦- تضاربت النتائج بشأن الفروق بين الذكور والإناث في الحاجة للانتماء.

٧- أن انتماء الطلاب يصبح أكثر أهمية مع تقدمهم في المرحلة الدراسية.

٨- تضاربت النتائج بشأن أثر التخصص ونوع الدراسة على مستوى الطموح.

٩- تضاربت النتائج فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح العام أو مستوى الطموح المهني أو مستوى الطموح الأكاديمي.

١٠- أن هناك أبعاداً عديدة للانتماء توصلت إليها الدراسات السابقة ويمكن أن نستفيد منها في إعداد مقياس للانتماء يتناسب مع عينة الدراسة،

ومن هذه الأبعاد الصداقة – المساندة الاجتماعية – المكانة الاجتماعية – الأمان – المشاركة – اتباع المعايير الاجتماعية – التعاون.

١١- أهمية اختيار عينة ممثلة من الطلاب وأساتذتهم زيادة الثقة في النتائج بحيث تكون العينة موزعة على جامعات مختلفة.

١٢- أن استخبار (مصري حنورة) في الإشراف والريادة العلمية يعد أنسب استخبار على المستوى العربي لقياس العلاقة المنتورية ويتناسب مع عينة الدراسة الحالية.

١٣- أن مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى الطموح المهني إعداد إبـراهيم قـشقوش لطلاب الجامعات يعد المقياس المناسب للدراسة الحالية.

١٤- إن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم للسير في هذه الدراسة.

فروض البحث:

بعد الاطلاع على الإطار النظري وطبقاً لما أسفرت عنه الدراسات الـسابقة ومـا أثير في مشكلة الدراسة، **فإنه يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:**

١- لا تـوجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية كمـا يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه والدرجة الكلية للانتماء كما تقاس بالمقياس المستخدم.

٢- لا تـوجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية كمـا يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه ومستوى الطموح كما تقاس بالمقياس المستخدم.

٣- لا تـوجد فـروق دالـة إحـصائياً بين الدارسين بمرحلة الماجستير والدارسين بمرحلة الدكتوراه من حيث درجات مستوى الطموح.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الدارسين الذكور والدارسات الإناث من حيث درجات مستوى الطموح.

٥- تتــباين درجات مستوى الطموح بتباين نوعية التخصصات المختلفة موضع البحث.

٦- لا تــوجد فــروق دالـــة إحــصائياً بين الدارسين بمرحلة الماجستير والدارسين بمرحلة الدكتوراه من حيث درجة الانتماء للكلية.

٧- لا تــوجد فروق دالة إحصائياً بين الدارسين الذكور والدارسين الإناث من حيث درجة الانتماء للكلية.

٨- لا تتــباين درجات الانتماء للكلية بتباين نوعية التخصصات المختلفة موضـــع البحث (كليات أدبية - كليات فنون - كليات طبية - كليات هندسية).

٩- لا تــوجد فــروق دالــة إحصائياً بين إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه وإدراكات أساتذتهم لصلة الأستاذية الراعية.

١٠- لا تــوجد فــروق دالـــة إحصائياً في إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية.

١١- لا تخــتلف إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية باختلاف التخصصات موضع البحث (كليات أدبية - فنون - طبية - هندسية).

١٢- لا تــوجد فروق في إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية باختلاف نوع جنس الأستاذ.

١٣- لا تــوجد فــروق دالة إحصائياً بين الدارسين بالماجستير والدكتوراه العاملــين بالجامعة والدارسين من الخارج في إدراك صلة الأستاذية الراعية.



الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

مقدمـــــــة

أولاً : منهج البحث.

ثانياً : عينة البحث.

ثالثاً : أدوات البحث:

(١) استخبار الإشراف والريادة العلمية .

(٢) مقياس مستوى الطموح المهني.

(٣) مقياس مستوى الطموح الأكاديمي .

(٤) مقياس الانتماء للكلية لطلاب الماجستير والدكتوراه

رابعاً : تطبيق أدوات البحث وصعوبات هذا التطبيق.

خامساً: إجراءات (خطوات البحث).

الإجراءات المنهجية للدراسة

لقـــد تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف على الصورة الذهنـــية المدركـــة لصلة الأستاذية الراعية بين طلاب الماجستير والدكتوراه وأســـاتذتهم، وعلاقـــة هـــذا الإدراك بانـــتماء الطلاب للكلية وزيادة مستوى طمـــوحاتهم الأكاديمية والمهنية، ومن خلال الفصلين السابقين أمكن التعرف علـــى النظـــريات المفـــسرة لـــصلة الأستاذية الراعية، وكيف تسهم العلاقة الشخـــصية المـــتفاعلة بـــين الأســـتاذ الراعي وطلابه المتلقين للرعاية في الإحـــساس بالانـــتماء ورفع مستوى الطموح، وفي سبيل التحقق من فروض الـــبحث تم اختيار الدراسة الأساسية، واتباع أسلوب إحصائي معين لمعالجة الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة، ويتناول الفصل الحالي المنهج المتبع فـــي الـــبحث وكـــذلك العيـــنة الاستطلاعية، والعينة الأساسية من الدارسين والأســـاتذة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وكيفية تقنينها وتصحيحها، كمـــا يتـــناول إجـــراءات الدراسة الاستطلاعية وكيفية التطبيق في الدراسة الأساسية والصعوبات التي واجهت الباحث.

أولاً : منهج البحث :

اســـتخدم الـــباحث المـــنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث.

ثانياً : عينة البحث :

تنقسم عينة البحث إلى قسمين:

(أ) العينة الاستطلاعية: وهي العينة المستخدمة لإعداد الأدوات وتقنينها وتتكون من الدارسين في الماجستير والدكتوراه والمحكمين من أساتذة الجامعـــة وذلك بهدف تحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس وبناء مقـــياس الانـــتماء وتم انتقاء تلك العينة بطريقة عشوائية من كليات

التربية والفنون والآداب والهندسة والحاسبات والمعلومات والصيدلة والطب والعلوم بحيث تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية عند التطبيق لأدوات البحث بعد إعدادها.

(ب) **عينة البحث الأساسية:** وتشتمل العينة فيها على الدارسين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه من نفس الكليات سابقة الذكر.

أولاً : وصف العينة الاستطلاعية

(أ) عينة الدارسين:

تم اختيار عينة من الدارسين بالماجستير والدكتوراه بطريقة عشوائية من الذكور والإناث وعددهم (٥٣) دارساً منهم (٢٣) إناث، (٣١) ذكور تراوح العمر الزمني لهم بين ٢٣ و ٣٠ سنة من كليات الآداب والتربية والإعلام ودار العلوم والتربية النوعية وطبق عليهم استفتاء مفتوح أعده الباحث ملحق (١) وذلك للتعرف على أسباب الانتماء أو عدم الانتماء للكلية، كما تم اختيار عينة لتجريب مقياس الانتماء قبل وضعه في الصورة النهائية بعد تحكيمه حيث كانت عدد العبارات (٩٦) عبارة، وتكونت العينة من (٣٠) دارساً من دارسي الماجستير والدكتوراه (١٥) ذكور، (١٥) إناث تراوح العمر الزمني لهم بين ٢٤ و ٣٧ عاماً من كليات التربية – الآداب – البنات – التربية النوعية – معهد البحوث والدراسات التربوية. وطلب منهم وضع دائرة حول رقم العبارة غير الواضحة أو التي تحتاج إلى تعديل، وبعد التعديل تم تجريب المقياس مرة أخرى على عينة من خمسة دارسين، وبعد إعداد مقياس الانتماء في صورته النهائية تم اختيار عينة عشوائية أخرى تكونت من (٦٢) دارساً للتحقق من ثبات مقياس الانتماء للكلية تمهيداً لاستخدامه في الدراسة الأساسية، واستخدمت العينة نفسها لإعادة تقنين مقياس الإشراف الذي أعده مصري حنورة، وكذلك في تقنين مقياسي الطموح الأكاديمي والطموح المهني الذي أعده إبراهيم قشقوش وانقسمت العينة إلى

(٤٠) مـــن الإناث، (٢٢) من الذكور تراوحت أعمارهم بين ٢٤ و ٤٢ سنة مـــن كلـــيات التربية والآداب ودار العلوم والتربية النوعية ومعهد الدراسات التـــربوية، ثم قام الباحث باختيار عينة من الدارسين بالماجستير والدكتوراه تكـــونت مـــن (٤٠٠) دارســـاً، (٢٣٣) إناث، (١٦٧) من الذكور من كليات البنات والتربية والعلوم والفنون والهندسة والآداب تراوحت أعمارهم من ٢٣ و ٤٠ عامـــاً وذلـــك للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الانتماء الذي أعده الـــباحث وتـــم اختـــيار العينات من جامعات القاهرة، عين شمس – وحلوان والأزهـــر والـــزقازيق وتـــم استبعاد هذه العينات عند التطبيق للأدوات في الدراسة الأساسية.

(ب) عينة الأساتذة المحكمين:

تـــم اختـــيار عينة عشوائية لتحكيم مقياس الانتماء من كليات التربية بجامعـــات القاهـــرة، عين شمس، حلوان بأقسام الصحة النفسية وعلم النفس وأصـــول التـــربية والمناهج وتكونت من (٢١) أستاذ، ويوضح ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين وتخصصاتهم والكليات التي ينتمون إليها.

ثانياً : عينة الدراسة الأساسية

(أ) عينة الدارسين:

تـــم اختـــيار عيـــنة الدراســـة الأساسية بطريقة طبقية عشوائية من الدارســـين بالماجستير والدكتوراه من الذكور والإناث وتراوح العمر الزمني لهـــم مـــن ٢٦-٣٧ عـــام بمتوسط عمري قدره (٢٨,٧) وانحراف معياري (٣,٧٨) بلـــغ عـــددهم (٣٨٤) وتـــم استبعاد إجابات عدد (٢٢) دارساً لعدم استكمال أجوبتهم على المقاييس، وتم الاعتماد على قوائم الدارسين المسجلين بمرحلتـــي الماجـــستير والدكـــتوراه بشئون الدراسات العليا بكل كلية حيث اعتبـــرت إطاراً تؤخذ منه العينة بطريقة طبقية عشوائية ووقع الاختيار على خمس جامعات هي: القاهرة – عين شمس – حلوان – الأزهر – الزقازيق،

وتقـــع كلـــيات جامعة الزقازيق في محافظتي القليوبية والشرقية حيث توجد بعـــض كلـــيات جامعـــة الزقازيق في بنها، بينما توجد أغلب كليات جامعة الـــزقازيق فـــي الـــشرقية، وتم التطبيق على الدارسين بالتخصصات التالية: كلـــيات العلوم الأدبية – كلية العلوم الطبية – كليات العلوم الهندسية، كليات الفنون، وتم تطبيق المقاييس الأربعة المستخدمة في الدراسة في الفترة من ٩/ ٢٠٠٤/٢ وحتـــى ٢٠٠٤/٤/٢٩ وتم اختيار عينة الدارسين بناء على ضبط المتغيرات التالية:

(١) متغير العمر وقد تراوح بين ٢٦ و ٣٧ عاماً.

(٢) متغير المرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه).

(٣) تم اختيار الدارسين بالماجستير والدكتوراه ذكور وإناث الذين أمضوا عامين على التسجيل.

ويوضـــح جـــدول (١) عـــدد العينة ذكور وإناث والعدد الكلي بكل تخصص من التخصصات الأربعة موضع الدراسة:

جدول (١) توزيع عينة الدارسين حسب التخصص والجنس والمرحلة الدراسية

	كليات العلوم الطبية		كليات العلوم الأدبية		كليات العلوم الهندسية		كليات الفنون	
المرحلة / الجنس	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
ذكور	٣٢	٢٨	٢٢	١٩	٤٣	٢٣	١٢	٢٨
إناث	٢٠	١٣	٢٩	١٧	٢٠	٩	٢٠	٢٧
مجموع	٥٢	٤١	٥١	٣٦	٦٣	٣٢	٣٢	٥٥
مجموع كلي	٩٣		٨٧		٩٥		٨٧	

(ب) عينة الأساتذة:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من الأساتذة الذكور والإناث الذين يشرفون على الدارسين بالماجستير والدكتوراه، وتم اختيار عينة الأساتذة من واقع القوائم المدون بها الأسماء لدى سكرتارية كل قسم حيث اعتبرت إطاراً تؤخذ منه العينة بطريقة طبقية عشوائية وذلك من نفس الكليات والتخصصات التـــي تـــم اختيار عينة الطلاب منها، وبلغت عينة الأساتذة (٢٤٢) أستاذ تم اســـتبعاد إجابـــات عدد (١٢) أستاذ لعدم استكمال أجوبة المقياس أو قيامهم بالاســـتجابة على بنود المقياس بوضع علامة بدلاً من وضع درجة، وقد بلغ المتوســـط العمري لعينة الأساتذة (٥٤,٢٥) عاماً بانحراف معياري (٥,٢١) **وتم اختار عينة الأساتذة بعد ضبط المتغيرات التالية:**

١- متغير العمر الزمني ويتراوح من ٤٥-٧٠ سنة.

٢- متغيـــر الدرجـــة الوظيفية (أستاذ مساعد – أستاذ – أستاذ متفرغ – أستاذ غير متفرغ).

ويلاحـــظ مـــن جـــدول (٢) توزيع عينة الأساتذة على التخصصات المخـــتلفة. كما يوضح الباحث في جدول (٣) الكليات والتخصصات الدقيقة التـــي سحبت منها عينة الطلاب والأساتذة مقسمة إلى كليات العلوم الطبية – الأدبية – الهندسية – الفنون.

جدول (٢) توزيع عينة الأساتذة حسب التخصص والجنس والدرجة الوظيفية

المرحلة / الجنس	كليات العلوم الطبية				كليات العلوم الأدبية				كليات العلوم الهندسية				كليات الفنون			
	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ متفرغ	أستاذ غير متفرغ	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ متفرغ	أستاذ غير متفرغ	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ متفرغ	أستاذ غير متفرغ	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ متفرغ	أستاذ غير متفرغ
ذكور	٦	٣٢	٥	١	١١	٢٣	٧	-	١١	٢٦	٢	-	١٦	١٨	٥	٥
إناث	٨	١١	-	١	٨	١١	١	-	١٠	١١	-	-	٦	١١	١	-
مجموع	١٤	٤٣	٥	٢	١٩	٣٤	٨	-	٢١	٣٧	٢	-	٢٢	٢٩	٦	-
مجموع كلي	٦٤				٦١				٦٠				٥٧			

جدول (٣) التخصصات الدقيقة بالكليات التي سحبت منها عينة الدارسين والأساتذة:

الكليـــــة	التخصص الدقيق
كليات العلوم الطبيـــــة وتـــشمل كليات: العلوم، الـــصيدلة، الطب، طب الأسنان.	✍ النـــبات – علـــم الحـــيوان – الحـــشرات – ميكروبيولوجي – كيمياء حيوية – كيمياء عضوية – فيـــزياء طبيعية – بيكروبيولوجي – العقاقير – صيدلانيات – الأدوية والسموم – كيمياء تحليلية – فارمـــا كولوجـــي – طب المجتمع – طب شرعي وسموم – صحة عامة – طفيليات – تقويم أسنان.
كليات العلوم الأدبية وتشمل: كليات التربية، الآداب، البـــنات، معهد البحوث التربوية.	✍ أصـــول تربية – تكنولوجيا تعليم – صحة نفسية – تـــربية مقارنـــة – إدارة تعليمية – مناهج وطرق تـــدريس – ريـــاض أطفـــال – علم نفس – إدارة وتخطـــيط – طرق تدريس – آداب عربي – آداب فرنسي – للغات شرقية – جغرافيا – للغة العربية.
كليات العلوم الهندسية	✍ هندسة معمارية – تصميم ميكانيكي – إلكترونيات

وتشمل كليات الحاسبات والمعلومات الهندسة	– قوى وآلات كهربية – إلكترونيات – هندسة ميكانيكا – اتصالات – تكييف هواء – علوم حاسب – نظم المعلومات – تكنولوجيا المعلومات – حاسبات علمية – شبكات الحاسب.
كليات الفنون وتشمل كليات الفنون التطبيقية – الفنون الجميلة	✍ طباعة منسوجات – نسيج – معادن – معدات – تصوير – زخرفة – نحت – جرافيك – تصميم داخلي وأثاث – ملابس جاهزة – حديد مشغول – زجاج – فوتوغرافيا وسينما – الأثاثات المعدنية واللحام – عمارة داخلية – الديكور.

أدوات البحث:

١- استخبار الإشراف والريادة العلمية إعداد مصري حنورة (١٩٩٣):

يشير معد المقياس إلى أنه يستخدم لقياس العلاقة المنتورية، ويضم في صورته النهائية ٧٤ بنداً تقع تحت تسعة عوامل وتدور بنود الاستخبار حول عملية الإشراف والريادة بمختلف مراحلها وأشكالها وممارستها كما تدور أحياناً حول شخصية الراعي أو المحتضن على اعتبار أنه قدوة ونموذج، والدرجة تبدأ بصفر وتنتهي بتسعة (أكبر درجة)، وحينما يطبق على الدارسين يطلب منهم وضع درجة أمام كل بند للتعبير عما خبره الدارس نفسه أثناء تلقيه الإشراف من الأستاذ، وحينما يطبق على الأساتذة يطلب منهم وضع درجة أمام كل بند للتعبير عن رأي الأستاذ فيما ينبغي أن يكون عليه الإشراف، ويتضح من ملحق (٣) تعليمات المقياس التي وجهت إلى الدارسين والأخرى التي وجهت للأساتذة.

ثبات المقياس:

استخدم معد المقياس معادلة ألفا Alpha لحساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس حيث بلغ ٠,٧١ بالنسبة لما ينبغي أن يكون عليه الإشراف كما بلغ معامل الثبات ٠,٩٥ بالنسبة لما تعرض له أعضاء عينة الدراسة من أساليب للرعاية والتوجيه وهم أعضاء هيئة التدريس الذين مارسوا الرعاية والإشراف، أما الباحث الحالي فقد تحقق من الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة من (٦٢) دارساً وبلغ معامل الارتباط ٠,٩٣ وباستخدام معادلة تصحيح الطول بلغ معامل الارتباط ٠,٩٦.

صدق المقياس:

قام معد المقياس بالتحقق من صدقه من خلال صدق المفهوم، وهو ما تأكد من خلال اتفاق آراء لجنة محكمين من كبار أساتذة الجامعات والقادة حول ملاءمة المقياس لما وضع لقياسه (العلاقة المنتورية) كما قام معد المقياس بإجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولى باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، وتم إجراء تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس، وتم الحصول على تسعة عوامل لا يقل جذرها الكامن عن واحد صحيح، وبتشبعات لا يقل أي منها عن ٠,٣ وبهذا يتضح الصدق البنائي القوي للمقياس.

أما في البحث الحالي فقد قام الباحث بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، وقد اتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً على أبعاد المقياس التسعة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، (متوسط الربيع الأعلى ومتوسط الربيع الأدنى وبهذا يتضح صدق مقياس الإشراف والريادة العلمية، وبهذا يكون المقياس قد ضبط

إحصائياً من حيث الثبات والصدق وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى النتائج المستمدة منه بعد تطبيقه في الدراسة الحالية.

ويلاحظ في جدول (٤) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين كل من مجموعة **الأ**رباعي الأدنى ومجموعة الأرباعي **الأ**على للتحقق من الصدق.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)

بين كل من درجات مجموعتي الربيع الأدنى والربيع الأعلى

م	البُعـــد	الربيع الأدنى		الربيع الأعلى		ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الرعاية المتمركزة حول الطالب	٣٤,١٣	١٣,٣١	٨٤	٢٢,٩٠	١٠,٠١	٠,٠١
٢	العلاقة المنتورية المتشددة	٢٣,٨٧	٩,١٩	٦٣,٧٣	٥,١٨	١٤,١٣	٠,٠١
٣	تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية	٢٧,٨	٧,٤٩	٦٣,٧٣	٥,١٨	١٤,٧٩	٠,٠١
٤	تنمية الدافعية	٢٢,١٣	٧,١٥	٦٠,١٣	٢,٣٩	٩,٣٦	٠,٠١
٥	الرعاية الاقتصادية والاجتماعية	٩,٣٣	٥,٨٤	٤٤,٣٣	٤,٨٥	١٧,٢٤	٠,٠١
٦	النمذجة من خلال القدوة	١٥,٧٣	٧,٦٦	٥٢,٥٣	٣,٩٩	١٥,٩٣	٠,٠١
٧	التدريب على تحمل المسئولية	٢٠,١٣	٩,١٧	٥٠,٣٣	٢,٣٩	١١,٩٤	٠,٠١
٨	المشاركة	١٦,٥٣	٥,٣٨	٤٧,٧٣	٢,٨٦	١٩,١٤	٠,٠١
٩	تنمية شخصية الطالب	١٢,٨٧	٦,٣١	٤١,٨٧	١,٩٢	١٦,٤٨	٠,٠١
١٠	الدرجة الكلية للمقياس	٢٣٣,٦٧	٨٤,٨٤	٥٨٦,٢٧	١٠٢,٤٧	١٥,٤٤	٠,٠١

قيمة ت الجدولية عند د ج ٢٨ ، ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٥ وقيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٧٦

طريقة التصحيح:

يتكون المقياس من (٧٤) مفردة مقسمة على تسعة أبعاد وأمام كل بند يجب على الدارس وضع درجة تتراوح من (صفر) إلى (٩) وتشير الدرجة المـــرتفعة على كل مفردة في المقياس بالنسبة لعينة الدارسين إلى أن الدارس يـــدرك أن الأســـتاذ المشرف يمارس هذا الأسلوب أثناء قيامه بعملية الريادة والإشـــراف، بيـــنما تشير الدرجة المنخفضة على كل مفردة إلى أن الدارس يدرك أن الأستاذ لا يمارس هذا الأسلوب معه أثناء الإشراف.

أمـــا بالنسبة لعينة الأساتذة تشير الدرجة المرتفعة على كل مفردة في المقـــياس إلـــى أن الأستاذ يرى من وجهة نظره الشخصية أن هذا الأسلوب مناسب وفعال في الإشراف على الدارسين بالماجستير والدكتوراه، بينما تشير الدرجـــة المنخفـــضة إلـــى أن هذا الأسلوب في الإشراف يراه الأستاذ غير مناسب وغير فعال في الإشراف.

وتحـــسب الدرجة الكلية على كل بُعد حسب عدد المفردات ففي البُعد الأول مثلاً نجد أن عدد المفردات عشرة مفردات، وبذلك تتراوح الدرجة على هذا البُعد من (صفر) إلى (٩٠) درجة.

٢- مقياس مستوى الطموح المهني: إعداد إبراهيم زكي قشقوش (١٩٧٥)

ويتكون هذا المقياس من (٢٢) عبارة تمثل كل منها مشكلة أو عقبة يمكـــن أن تعترض طريق الفرد في سعيه للترقي في المجال المهني، ويجب علـــى الـــدارس فـــي هذا المقياس أن يقرأ كل عبارة جيداً، ثم يحدد بعد ذلك مـــوقفه منها وذلك بأن يضع علامة (×) تحت خانة (أ) أمام العبارة إذا كان يرى أن هذه لعبارة تمثل عقبة يتعذر عليه اجتيازها وتحملها، ويضع علامة (×) تحت الخانة (ب) أمام العبارة إذا كان يرى أنها تمثل عائقاً أو عقبة غير

أنه يستطيع التغلب عليها، ويضع علامة (×) تحت الخانة (جـ) أمام العبارة إذا كـــان يـــرى أنها لا تمثل عقبة على الإطلاق، ويجب على الدارس أن يضع علامـــة واحـــدة فقط أمام كل عبارة ويقتصر تحديد مستوى الطموح المهني علـــى عدد الاستجابات بالنسبة للفئة (جـ) حيث أن هذه الاستجابات كما يرى ريـــزمان (١٩٥٣) تعني أن الدارس لا يعبأ بما يمكن أن يصادفه من مشاكل أو عقبات في سبيل تحقيق هدف يتطلع إليه، كما يمكن اعتباره مؤشر لارتفاع مستوى الطموح المهني.

ثبات المقياس:

استخدم معد المقياس طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لحساب معامل ثـــبات المقياس وكانت المدة بين الإجراءين (١٥) خمس عشر يوماً مستخدماً مجمـــوعة من الدارسين في السنة النهائية بكلية التربية قوامها (١٠٠) طالب وقـــد بلـــغ معامل الارتباط بين الإجراءين (٠,٩٢)، وبالنسبة للبحث الحالي اســـتخدم الـــباحث طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٩٠ وباستخدام معاملة سبيرمان وبراون بلغ معامل الثبات ٠,٩٥.

صدق المقياس:

اتبع معد المقياس الخطوات الآتية للتحقق من الصدق:

١- إجراء المقياس على مجموعة قوامها (١٠٠) مائة طالباً من طلاب كلية التـــربية ثـــم إجراء مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده (إبراهيم قشقوش) علـــى نفـــس المجمـــوعة وقـــد بلـــغ معامل الارتباط بين درجات هذه المجموعة على المقياس (٠,٦٤).

٢- تـــم إجراء مقياس مستوى الطموح الأكاديمي على (١٠٠) مائة طالب وإجـــراء مقـــياس الطموح المهني على نفس المجموعة وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات هذه المجموعة في المقياسين (٠,٦٨).

٣- إجـــراء المقـــياس علـــى مجموعة قومها (١٠٠) مائة طالب تم إجراء اســـتفتاء توقـــع الهدف في المجال على نفس المجموعة وقد بلغ معامل الارتـــباط بين درجات هذه المجموعة (٠,٨٤) وكانت جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الصدق.

أمـــا في البحث الحالي فقد استخدم الباحث طريقة المقارنة الطرفية، وتعتمد هذه الطريقة على مقارنة درجات الارباعي الأعلى بدرجات الارباعي الأدنى في الاختبار، وتتم هذه المقارنة بحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوســـطين، فـــإذا كانت هذه الدلالة الإحصائية واضحة للفرق بين متوسط الارباعي الأعلى ومتوسط الارباعي الأدنى يمكن القول أن الاختبار صادق، وتعطـــي هـــذه الطـــريقة مؤشراً سريعاً عن مدى صدق الاختبار (سعد عبد الـــرحمن، ١٩٩٨: ١٩١-١٩٢). وقد اتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً مما يـــشير إلى الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين (متوسط الربيع الأعلى ومتوسط الربيع الأدنى) وبهذا يتضح صدق مقياس الطموح المهني. ويتضح ذلك من جدول (٥).

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين كل من الربيع الأدنى والربيع الأعلى

البيـــان	الربيع الأدنى		الربيع الأعلى		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس الطموح المهني	١٩,٦٧	٣,١٢	٣٣,٧٤	٤,٣٨	٩,٧٨	٠,٠١

قيمة ت الجدولية عند د ج ٢٨، ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٥ وقيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٧٦.

٣- مقياس مستوى الطموح الأكاديمي: إعداد إبراهيم زكي قشقوش (١٩٧٥)

ويتكون المقياس من (٢٤) أربع وعشرين عبارة تمثل كل منها مشكلة أو عقبة يمكن أن تعترض طريق الفرد في سعيه للتقدم في المجال الأكاديمي، ويستجيب المفحوص لعبارات المقياس ويتحدد مستوى طموحه على النحو السابق الإشارة إليه بالنسبة لمقياس مستوى الطموح المهني.

ثبات المقياس:

استخدم معد المقياس طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لحساب معامل ثبات المقياس بحيث تكون المدة بين الإجراءين (١٥) خمس عشر يوماً مستخدماً في ذلك مجموعة من طلاب السنة النهائية بكلية التربية قوامها (١٠٠) مائة طالب وقد بلغ معامل الارتباط في الإجراءين (٠,٩٠). وبالنسبة للبحث الحالي استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية على عينة من (ن = ٦٢) مفحوص وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٦ وباستخدام معادلة سبيرمان وبراون بلغ معامل الثبات ٠,٩٢.

صدق المقياس:

اتبع معد المقياس الخطوات الآتية للتحقق من صدقه:

١- إجراء المقياس على مجموعة قوامها (١٠٠) مائة طالب من كلية التربية ثم إجراء مقياس الدافع للإنجاز على نفس المجموعة وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات هذه المجموعة في كل من المقياسين (٠,٦٩).

٢- إجراء مقياس مستوى الطموح الأكاديمي على مجموعة قومها (١٠٠) مائة طالب ثم إجراء مقياس الطموح المهني على نفس المجموعة وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات هذه المجموعة في كل من المقياسين (٠,٦٨).

٣- إجراء مقياس مستوى الطموح الأكاديمي على مجموعة قوامها (١٠٠) مائة طالب، ثم إجراء استفتاء توقع الهدف في المجال الأكاديمي على نفس المجموعة وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات هذه المجموعة في كل من المقياسين (٠,٧٩) وقد كانت هذه المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ أما في البحث الحالي فقد استخدم الباحث طريقة المقارنة الطرفية وقد اتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً مما يشير إلى الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين (متوسط الربيع الأعلى ومتوسط الربيع الأدنى) وبهذا يتضح صدق مقياس الطموح الأكاديمي. ويتضح ذلك من جدول (٦).

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين كل من الربيع الأدنى والربيع الأعلى

البيـــان	الربيع الأدنى		الربيع الأعلى		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس الطموح الأكاديمي	١٧,٧٤	٢,٩٩	٣٦,٦	٥,١٧	١١,٨٢	٠,٠١

قيمة ت الجدولية عند د ج ٢٨، ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٥ وقيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٧٦.

طريقة التصحيح لمقياس الطموح المهني أو الطموح الأكاديمي:

تتبع طريقة واحدة لتصحيح مقياس مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي وهي تتم كالآتي: بما أن المقياس يحتوي على مجموعة من العبارات وأمام هذه العبارات ثلاث خانات (أ- ب- ج) وما على الدارس إلا أن يضع علامة (×) مرة واحدة للتعبير عن موقفه تجاه أحد هذه الخانات،

ولقد كان الحد الأدنى للاستجابة على المقياس هو الخانة (أ) حيث تعطي الاستجابة فيها صفراً تليها الخانة (ب) إذ حسبت الاستجابة عليها بدرجة واحدة أما الخانة (جـ) فهي الحد الأعلى للاستجابة حيث تحسب لها درجتين وفي النهاية تجمع درجات جميع العبارات وتوضع الدرجة النهائية على الصفحة الأولى من المقياس بالنسبة لكل فرد.

٤- مقياس الانتماء للكلية للدارسين بالماجستير والدكتوراه إعداد الباحث (ملحق :٤)

قام الباحث بتصميم هذا المقياس كأداة يستكشف بها مدى انتماء دارسي الماجستير والدكتوراه لكلياتهم وذلك من خلال العلاقات التي يخبرونها مع أساتذتهم وزملائهم، والمحيطين بهم في الكلية، ولقد ولدت فكرة بناء هذا المقياس لعدم وجود مقياس في الانتماء للدارسين بهذه المرحلة وعدم تناسب المقاييس المتوافرة عن الانتماء مع طبيعة الدراسة الحالية، وحتى يتعرف الباحث على مدى تأثير العلاقة المنتورية على انتماء الطلاب لكليتهم، كما تمثل الهدف الثاني لبناء المقياس في إيجاد أداة سيكولوجية مقننة تصلح للتطبيق المباشر على الدارسين بالماجستير والدكتوراه، ويمكن بها الكشف عن مدى الانتماء للكلية.

خطوات إعداد مقياس الانتماء للكلية:

حينما كان من أهداف هذه الدراسة تصميم مقياس للانتماء للكلية يطبق على الدارسين بالماجستير والدكتوراه، فقد وجد الباحث نفسه في حاجة إلى الاطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت متغير الانتماء أو بعض جوانبه، كما راعى الباحث استطلاع رأي عينة من الطلاب التي تناولتها هذه الدراسة حتى ينتج المقياس في النهاية معبراً عن الواقع الذي يعيشه الدارس في علاقته مع أساتذته والمحيطين به في الكلية، وقد

تـناولت أكثـر هذه المقاييس جوانب متعددة للانتماء لم تتضمن أبعادها كل أو أغلب أبعاد الانتماء التي تناولتها الدراسة الحالية.

هذا وقد مر بناء المقياس بعدة خطوات نوجزها فيما يلي:

١- تحديد المقصود بالانتماء تحديداً إجرائياً دقيقاً.

٢- عمل دراسة مسحية للاختبارات والمقاييس التي تقيس الانتماء.

٣- الاستفادة من الأطر النظرية المتعلقة بموضوع الانتماء.

٤- تصميم استبيان مفتوح موجه للدارسين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه يستهدف التعرف على مختلف العلاقات والمواقف التي يشعر فيها الدارس بالانتماء للكلية وقد تم تطبيقه على عينة من الدارسين وتحليل الاستجابات على الاستبيان.

٥- استخلاص مجموعة من الأبعاد لمقياس الانتماء وتعريف كل بُعد وصياغة مجموعة من العبارات لكل بُعد.

٦- تصميم المقياس في صورته الأولية وعرضه على لجنة من المحكمين ملحق (٤).

٧- حذفت العبارات التي نالت نسب اتفاق تقل عن ٩٠% وإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون والعمل بملاحظاتهم.

٨- إجراء دراسة استطلاعية تستهدف تجريب فهم عبارات المقياس ملحق (٥)

٩- وضع المقياس في صورته النهائية بعد استبعاد العبارات التي ظهر من الدراسة الاستطلاعية عدم صلاحيتها. ملحق (٦).

١٠- وضع مفتاح التصحيح.

١١- حساب ثبات وصدق المقياس.

وفيما يلي الخطوات التفصيلية لإعداد المقياس:

قام الباحث بعمل مسح شامل للاختبارات والمقاييس التي تناولت متغير الانتماء سواء العربية منها أو الأجنبية، ولم يجد الباحث مقياساً يتناول الانتماء للكلية فقط ويتناسب مع طبيعة عينة الدراسة، وقد تم تحليل أهم المقاييس التي أسهمت إلى حد ما في بناء المقياس الحالي من الناحية الفنية وساعدت على تحديد بعض العبارات المكونة للمقياس ومن المقاييس التي تم الاطلاع عليها:

- مقياس الانتماء للشباب إعداد مصطفى العسال (١٩٩٦)، الانتماء للأسرة والمدرسة والكلية والوطن من خلال ستة أبعاد هي: المكانة – المعايير الاجتماعية – الإيثار – التعاون – الرضا – المحافظة، وتم تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة، وطلاب لمرحلة الثانوية ويحتوي على (٥٤) عبارة.
- مقياس الانتماء إعداد آمنة أبو كيفة (٢٠٠٠) ويحتوي على (٩٠) عبارة لقياس الانتماء للأسرة والانتماء للوطن والانتماء للمهنة لطلاب المرحلة الجامعية ويقيس الاستبيان ثمانية أبعاد فرعية منها: الأمان – المشاركة – الإطار المرجعي – التقدير الاجتماعي.
- مقياس الانتماء من إعداد عبد العال عبد الله (١٩٩١) ويحتوي على (٧١) عبارة لقياس ثلاثة جوانب للانتماء (الوطني – الاجتماعي – الديني) لطلاب الجامعة.
- مقياس دافعية الانضمام للجماعة الذي أعده هيل Hill (١٩٨٧) لقياس الدافعية للتوجه نحو العلاقات الشخصية أو الانضمام للجماعة ويشتمل على أربعة أبعاد أساسية هي المساندة الانفعالية – الانتباه – التنبيه الإيجابي – المقارنة الاجتماعية تقيس الانتماء من خلال (٢٧) عبارة وتم تطبيقه على طلاب الجامعة من خلال المرحلة الجامعية الأولى.

- مقياس مستوى التطلع من إعداد هانم عبد المقصود (١٩٩٩) ويتكون من ٥٠ عبارة ويطبق على طلاب السنة الرابعة بالجامعة ويشير مجموع الإجابات التي يحصل عليها الفرد في هذا المقياس إلى مستوى تطلعه حيث تعطي الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي إذا كانت العبارة موجبة، والدرجات (١، ٢، ٣) إذا كانت العبارات سالبة.
- مقياس التفضيل الشخصي (لإدواردز) إعداد جابر عبد الحميد (١٩٧١) ويتكون من (٢٢٥) عبارة تغطي خمس عشر مقياساً فرعياً منها التواد – المعاضدة – العطف.
- مقياس حاجة الانتساب إعداد: محمد عمران (١٩٨٠) ويتكون من (٣٧) عبارة تغطي ثلاث مقاييس فرعية وهي: الجماعية – الصداقة – العمل مع الآخرين، ويعتمد هذا المقياس على علاقة الفرد بمن حوله من الأصدقاء فقط ويطبق على طلاب الجامعة.
- مقياس دافعية التواد إعداد إبراهيم قشقوش (١٩٨٢) ويتكون من ٨٣ عبارة تغطي ثلاث مقاييس فرعية وهي: الميل التوادي – الحساسية تجاه الرفض – التعاطف الوجداني مع الآخرين.
- اختبار الانتماء الاجتماعي من إعداد ميهربيان Mehrabian (١٩٩٤) الذي تعكس بنوده مظاهر الانتماء في درجة تفاعل الفرد مع الجماعة ومشاركته في الواجبات والمسئوليات باعتباره عضواً مشاركاً بالجماعة أو المجتمع بصفة عامة ويتكون الاختبار في صورته المترجمة من ٢٤ عبارة.
- مقياس الانتماء للشباب الجامعي من إعداد مصطفى السعيد (١٩٩١) ويتكون من ستة أبعاد لقياس الانتماء للمجتمع منها تكوين الصداقات – اتباع المعايير الاجتماعية – المشاركة في أنشطة المجتمع، وتم تطبيقه على طلاب الجامعة.

وقـد اسـتفاد الـباحث الحالي من هذه المقاييس في استعارة بعض العـبارات والأبعـاد المناسبة منها وتعديلها بما يناسب طبيعة العينة الحالية ومجـال الدراسـة، كما استفاد الباحث من الأطر النظرية المتعلقة بموضوع الانـتماء في استخلاص بعض أبعاد الانتماء للدراسة الحالية، كما قام الباحث مـسترشداً بالإطار النظري بوضع تعريفات إجرائية لهذه الأبعاد، كما استفاد الـباحث من طرق تقنين وتصحيح المقاييس السابقة، ثم قام الباحث بتصميم اسـتبيان مفـتوح تـم تطبيقه على (٥٣) طالب وطالبة بمرحلتي الماجستير والدكتوراه لتحديد الظروف التي يمكن أن يصبح فيها الطالب منتمياً إلى كليته أو تحديـد الظـروف التـي يشعر فيها الطالب بعدم انتمائه لكليته، وبتحليل اسـتجابات العيـنة علـى أسئلة الاستفتاء المفتوح وبناء على ما سبق أمكن التوصـل إلـى سـتة أبعاد لقياس انتماء طلاب الماجستير والدكتوراه للكلية وهي:

١- المساندة الاجتماعية من الآخرين.

٢- المشاركة.

٣- الصداقة مع الآخرين.

٤- الأمان.

٥- المكانة الاجتماعية.

٦- اتباع المعايير الاجتماعية.

ثـم قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات لكل بُعد من الأبعاد الـستة متـضمنة بعـض العـبارات السلبية ووضع لها مقياس تقدير ثلاثي (مـرتبطة تمامـاً)، (مـرتبطة إلى حدا ما)، (غير مترتبطة) وبلغت جملة عـبارات المقـياس فـي صورته الأولية (١٢٦) عبارة تغطي الأبعاد الستة لمقـياس الانتماء وتم مراجعة عبارات المقياس وتعديل بعضها مع المشرفين علـى البحث، ومن ثم صار مشروع المقياس جاهزاً للتطبيق، وبعد تصميم

المقـــياس فـــي صورته الأولية تم عرضه على لجنة المحكمين وتكونت من (٢١) محكمـــاً مـــن المتخصـــصين في علم النفس والصحة النفسية وأصول التـــربية، متـــضمناً العـــبارات التـــي وضعت لكل بُعد فرعي مع التعريف الإجرائـــي لكـــل بُعد **وقد طلب من الأساتذة المحكمين الحكم على صلاحية المقياس من حيث:**

١- شمول الأبعاد التي يتكون منها المقياس.

٢- مدى ارتباط كل عبارة بالبُعد المدرجة تحته.

٣- تحديـــد اتجاه العبارة موجبة أو سالبة مع حذف العبارات الضرورية في المقياس وإضافة ما يرونه من عبارات جديدة.

وقد قام الباحث بتفريغ ملاحظات واستجابات السادة المحكمين والتي أسفرت عن حذف العبارات التي أخذت نسب اتفاق تقل عن ٩٠% بالإضافة إلى عدد من العبارات الواضحة جداً كما تم إعادة صياغة بعض العبارات.

ومـــن أهم مقترحات وتوصيات السادة المحكمين على المقياس في صورته الأولية:

١- أن تتحـــصر فقـــرات المقياس في ثلاث أبعاد هي: الانتماء للكلية، الانتماء للزملاء، الانتماء للأساتذة.

٢- أن تبدأ العبارات بصيغة سلوكية.

٣- عدم استخدام الكلمات التالية ضمن فقرات المقياس: نادراً – قليلاً – دائماً – كثيراً ما.

٤- اختصار ودمج بعض العبارات.

٥- صياغة العبارات في صورة إيجابية.

٦- تـــسمية المقـــياس (مقـــياس الانـــتماء للكلـــية للدارسين بالماجستير والدكتوراه).

٧- تعـــديل تسمية بعض الأبعاد مثل (المساندة الاجتماعية من الآخرين) إلـــى (المـــساندة الاجتماعية من الأساتذة المشرفين) وتعديل تسمية (المـــشاركة) إلـــى (المـــشاركة العلمية) وتعديل تسمية الصداقة مع الآخرين إلى (العلاقة الطيبة).

وفي ضوء هذه المقترحات قام الباحث بإعادة صياغة بعض عبارات المقـــياس ثم تجريبه مبدئياً على عينة استطلاعية قبل التطبيق النهائي بهدف تحديـــد العبارات غير المفهومة وإجراء التعديل المقترح عليها، وقد أسفرت التجربة عن النتائج التالية:

١- ضرورة تحديد وتوضيح العبارات التالية أو صياغتها بمعنى أوضح مثل (تذلـــيل الـــصعوبات - الالتزام بقواعد العمل بالكلية - أتصرف وأعمل وفق ما أراه شخصياً).

٢- تقسيم العبارة التالية إلى عبارتين (يقلقني عدم ثقة أساتذتي أو المحيطين بي).

ثم قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة وتجربتها مرة أخرى وكان مـــن نـــتائج هذه التجربة أن اطمأن الباحث للألفاظ والعبارات التي احتاجت للتعديل وأصبحت مفهومة عند نطقها أو قراءتها من المرة الأولى.

ويتضح من وعاء البنود في جدول (٧) أرقام العبارات التي يحتويها كـــل بُعـــد من أبعاد المقياس بعد تحكيمه وتجريبه حتى أصبح عدد عباراته (٦٤) عبارة.

جدول (٧) وعاء البنود لمقياس الانتماء بعد التحكيم والتجريب

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	المساندة الاجتماعية	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٩، ٥٥	١٠
٢	المشاركة	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٠، ٥٦، ٥٩، ٦٢	١٢
٣	الصداقة مع الآخرين	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٥١، ٥٧، ٦٠	١١
٤	الأمان	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٢	٩
٥	المكانة الاجتماعية	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥٣، ٥٨، ٦١، ٦٣، ٦٤	١٣
٦	اتباع المعايير الاجتماعية	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥٤	٩
	مجموع عبارات مقياس الانتماء		٦٤

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس على عينة تتكون من (٦٢) مفحوص، وقد بلغ معامل الارتباط لنصفي الاختبار ٠,٥٦٤ وباستخدام معادلة سبيرمان وبراون بلغ معامل الثبات ٠,٧٢ وبالكشف في جدول حساب معامل ثبات الاختبار ر١١ بمعرفة ارتباط جزئية الفردي والزوجي (جدول ١٨) بطريقة التجزئة النصفية (فؤاد البهي، ١٩٧٩: ٦٦) اتضح أن معامل الثبات الذي يقابل ارتباط النصفين المساوي ٠,٥٦ هو ٠,٧٢ مما يشير إلى ثبات مقياس الانتماء.

صدق المقياس:

اعتمد الباحث على إجراء نوعين من الصدق لمقياس الانتماء:

أ- الصدق المنطقي Logical Validity

قام الباحث بإجراء صدق منطقي لهذا المقياس وذلك بعرضه في صورته الأولية على عينة من الأساتذة (٢١) أستاذ لتحكيمه من حيث الحكم على مدى صدق مضمون العبارات في كل متغير وعما إذا كانت هذه العبارات تعبر عن المتغير في ضوء التعريف الإجرائي الموضوع له وقد تم تفريغ استجابات السادة الأساتذة المحكمين على الأسئلة والأخذ بملاحظاتهم العامة على المقياس، وفي ضوء ذلك تم استبعاد العبارات التي أشار إليها السادة المحكمين بأنها غير مناسبة وحسبت النسب المئوية الموافقة على كل عبارة، وتم اختيار العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠ – ١٠٠% حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معياراً لصدقه.

ب- الصدق العاملي: Factorial Velidity

تم إجراء التحليل العاملي لبنود مقياس الانتماء للكلية الذي تبلغ عدد عباراته ٦٤ عبارة على عينة بلغت ٤٠٠ باحث وباحثة من الدارسين بالماجستير والدكتوراه حيث استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Component لهوتلينج Hotling لتحليل مفردات الاختبار تحليلاً عاملياً، كما أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريمكس Viaramax لكايزر Kiaser باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss للوصول إلى أفضل صورة يمكن تفسير العوامل وفقاً لها، وتم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح وفق محك كايزر، وقد تم حساب الدلالة الإحصائية للتشبعات على العامل وفقاً لمحك جيلفورد

وهـــي (± ٠,٣٠) بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها دالاً وفقــاً لهـــذا المحك، كما لا يعتبر العامل المستخلص جوهرياً إلا إذا تضمن ثـــلاث تشبعات دالة إحصائياً بمحك كايزر، وقد أسفر التحليل العاملين لبنود المقـــياس بعـــد التدويـــر المتعامد عن وجود ستة عوامل تمثل البناء العاملي لمقـــياس الانـــتماء للكلـــية وقد بلغت نسبة التباين العاملي الكلي المفسر لهذه العـــوامل بالمـــصفوفة الارتباطـــية (٢٩,٥٠%) ملحق (٧) كما بلغت قيمة مجمـــوع الجـــذور الكامـــنة لهذه العوامل (١٨,٩) واستبعدت ستة بنود من المقـــياس لـــم تـــصل تشبعاتها إلى مستوى الدلالة وذلك على العوامل الستة المستخلصة، وفيما يلي عرض للعوامل الستة والتسمية المقترحة لكل عامل.

جدول (٨) معاملات تشبع بنود العامل الأول

رقم البند	نص البنـــــــــــــد	معامل التشبع
١٦	أشعر بالمودة والعطف من أساتذتي.	٠,٥٩٧
٧	يقف أساتذتي بجانبي حينما تعترضني في البحث عقبات.	٠,٥٨٧
٤٩	تتكـــرر اتـــصالاتي بأساتذتي لما أجده من إفادة عظيمة في البحث.	٠,٥٨٣
٥٣	يستمع أساتذتي إلى آرائي الشخصية باهتمام.	٠,٥٨٠
٥٨	يقدر أساتذتي الأعمال الناجحة التي أحققها.	٠,٥٧٨
٢٨	انتقاد أساتذتي لي هدفه التوجيه السديد.	٠,٥٧٥
٤٣	يطمئني أساتذتي على مدى تقدمي في البحث.	٠,٥٧٥
١١	يعاملنا أساتذتنا بكل احترام منذ الالتحاق بالدراسات العليا.	٠,٥٤٩
٢٢	يعاملنا أساتذتنا داخل الكلية معاملة راقية.	٠,٥٣٥
١	يمنحني أساتذتي العلم والمعرفة.	٠,٥٢٨
١٣	يرشـــدني أســـاتذتي إلـــى الأبحاث والمراجع التي تيسر لي إنجازاً للبحث.	٠,٥٢٨
٣٧	كلما تواجدت مع أساتذتي تزداد ثقتي بهم.	٠,٥١٨

٤٤	يسود التعاون بيننا كزملاء وبين أساتذتنا في الكلية.	٠,٥٠١
٢٣	أرى من كليتي الاهتمام الكامل بي كباحث.	٠,٤٨٣
٥٥	أهتم بتوجيهات أساتذتي.	٠,٤٥٥
٢٥	أشعر بالوفاء لأساتذتي.	٠,٤٥٥
٤٧	أشعر بأهميتي وسط أساتذتي في الكلية.	٠,٤٥٣
١٠	أشعر بالاطمئنان على مستقبلي العلمي.	٠,٤٢٨
٤٠	أرى من أساتذتي دائماً التعنت والغرور.	٠,٤٢٦
٦٣	يفرق أساتذتي بيننا في المكانة الاجتماعية.	٠,٤٢٣
٤	حديثي المستمر مع أساتذتي يجعلني مطمئناً.	٠,٣٩٥
٥٤	التزام بالقيم والمبادئ التي يعلمها لي أساتذتي.	٠,٣٦٨
٢٤	أعرض على أساتذتي بانتظام ما أكتبه في بحثي.	٠,٣٥٢
الجذر الكامن ٦,٦٢		
النسبة المئوية للتباين ١٠,٣٤		

يتضح من جدول (٨) أن العامل الأول قد استحوذ على ١٠,٣٤ من التباين العاملين الكلي (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ٦,٦٢ وقد تشبعت عليه جوهرياً عدد (٢٣) بند تراوحت قيم تشبعاتها بين ٠,٣٥٢، ٠,٥٩٧ ويدور محتواها حول الرعاية والعطف والاهتمام من الأساتذة للطلاب، ولذا أقترح تسمية هذا العامل (المساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية).

جدول (٩) معاملات تشبع بنود العامل الثاني

رقم البند	نص البنـــــــــــد	معامل التشبع
٣٩	أتمســك بزملائـــي وأحــتفظ بهم حتى لو واجهتني الكثير من العقبات.	٠,٥٨٨
٣٨	يسعدني التعرف على مشكلات زملائي والمساهمة في حلها.	٠,٥٧٩
١٤	أحرص على الاشتراك في العمل الذي يضم زملائي.	٠,٥٤٦
٢٧	أساعد من حولي في حل مشاكلهم الخاصة.	٠,٥٠٧
٢٠	أتعـــاون مـــع زملائـــي الباحثين في تبادل الأبحاث والمراجع المفيدة.	٠,٤٩٢
٢١	علاقتي بزملائي يسودها المودة والحب الاحترام.	٠,٤٣٨
٥١	أحرص على استعادة صداقاتي مع الآخرين بعد أي خلاف.	٠,٤٢٤
٥٠	أرحب بالعمل مع زملائي حتى ولو كانوا أقل كفاءة.	٠,٣٩٢
٨	أتناقش مع زملائي وأساتذتي في العديد من المشكلات البحثية.	٠,٣٨٧
٦٠	أحرص على مجاملة زملائي في المناسبات المختلفة.	٠,٣٧٥
٤٥	أحب شيء إليّ هو قربي من المحيطين بي في الكلية.	٠,٣٥٣
٦	إذا أسند لي عمل لصالح كليتي أقوم بإنجازه على أكمل وجه.	٠,٣٥٠
الجذر الكامن ٣,٥٦		
النسبة المئوية للتباين ٥,٥٧		

يتـــضح من الجدول (٩) أن العامل الثاني قد استحوذ على ٥,٥٧% مـــن التـــباين العاملي الكلي بعد التدوير وقد بلغ الجذر الكامن لهذا المعامل ٣,٥٦ وقـــد تـــشبعت علـــيه جوهرياً عدد (١٢) بند تراوحت تشبعاتها بين ٠,٣٥٠ ، ٠,٥٨٨ ويـــدور محـــتواها حـــول مـــساعدة الزملاء ومشاركتهم والرغبة في الاقتراب الودود منهم والتآلف والمودة معهم، كما تدور بنود هذا

العامـــل عـــن مدى الرضا عن الزملاء والكلية ولذا اقترح تسمية هذا العامل (التعاون والتواد مع الزملاء).

جدول (١٠) معاملات تشبع بنود العامل الثالث

رقم البند	نص البنـــــــــــــد	معامل التشبع
٣٦	يقلقني عدم اتباع الآخرين للمعايير والنظم السائدة في الكلية،	٠,٥٣٢
٤٢	أحرص على ممتلكات كليتي وجامعتي.	٠,٤٦١
٣٥	أفضل أن أواصل دراستي العليا حتى أشعر بتقديري لذاتي.	٠,٤٤٢
٢٩	أشعر بقيمتي كلما حققت إنجازاً في دراستي.	٠,٤١٨
٣٢	أشعر بالسعادة عندما أصحاب مجموعة متعاونة من الزملاء.	٠,٣٨٦
٣٤	يقلقني عدم ثقة أساتذتي بي.	٠,٣٥١
٣	أشعر بالسعادة عندما أكون قادراً على تكوين علاقات طيبة مع زملائي.	٠,٣٤٦
الجذر الكامن ٢,٥٠		
النسبة المئوية للتباين ٣,٩١		

يتـــضح من جدول (١٠) أن العامل الثالث قد استحوذ على ٣,٩١% من التباين العاملي الكلي وبلغ الجذر الكامن لهذا المعامل ٢,٥٠ وقد تشبعت علـــيه جوهرياً عدد (٧) بنود تراوحت قيم معاملات تشبعاتيها بين ٠,٣٤٦، ٠,٥٣٢ ويدور محتواها حول شعور الفرد بالانتماء لكليته والرغبة في التفوق والتمسك بالقواعد والنظم والحفاظ على ممتلكات الكلية والاتجاه الإيجابي نحو الدراسة ولذا اقترح تسميته (الانتماء واتباع النظم).

جدول (١١) معاملات تشبع بنود العامل الرابع

رقم البند	نص البنـــــــــد	معامل التشبع
٥٩	أشـــعر أن لـــدى بعـــض الأفكار البناءة التي يمكن أن تسهم في تطوير كليتي.	٠,٥٩٣
٢	أشارك في الندوات والمؤتمرات التي تنظمها الكلية.	٠,٥٥٨
٣٠	أحـــرص علـــى الهـــدوء والإنصات عند حضور الندوات التي تنظمها الكلية.	٠,٤٧٥
٦٤	أشعر بأهمية موضوع بحثي.	٠,٤٥٧
٤١	أتمتع بمكانة متميزة بين زملائي في الكلية.	٠,٤٤٦
٢٦	أساهم بقدر الإمكان في أي عمل يتصل بأنشطة الكلية العلمية.	٠,٣٤٨
الجذر الكامن ٢,٤٢		
النسبة المئوية للتباين ٣,٧٨		

يتـــضح من جدول (١١) أن العامل الرابع قد استحوذ على ٣,٧٨% من التباين العاملي الكلي وبلغ الجذر الكامن لهذا المعامل ٢,٤٢ وقد تشبعت عليه جوهرياً عدد (٦) بنود تراوحت تشبعاتها بين ٠,٣٤٨، ٠,٥٩٣ ويدور محـــتواها حـــول المـــساهمة في الأنشطة المختلفة بالكلية وقد اقترح تسميته (المشاركة والفعالية).

جدول (١٢) معاملات تشبع بنود العامل الخامس

رقم البند	نص البنـــــــــد	معامل التشبع
٦١	يقلقني أن أقابل بالنقد من زملائي.	٠,٦٥٧
١٧	يقلقني أن أقابل بالنقد من أساتذتي.	٠,٥٨٧
٤٨	أشعر ببعض الضيق من كثرة التعليمات التي تقيد سلوكي.	٠,٤٠٩
٦٢	أفضل أن أقدم أي تقرير بمفردي دون مساعدة الزملاء.	٠,٣٧٠
الجذر الكامن ١,٩٤		
النسبة المئوية للتباين ٣,٠٣		

يتضح من جدول (١٢) أن العامل الخامس قد استحوذ على ٣,٠٣% من التباين العاملي الكلي وبلغ الجذر الكامن لهذا المعامل ١,٩٤ وقد تشبعت علـــيه جوهرياً عد (٤) بند، تراوحت تشبعاتها بين ٠,٣٧٠ ، ٠,٦٥٧ ويدور محتوياها حول الرغبة في عدم نقد الآخرين أو تقييد السلوك واقترح تسميته (الحساسية للنقد).

جدول (١٣) معاملات تشبع بنود العامل السادس

رقم البند	نص البنـــــــــد	معامل التشبع
٩	أشـــعر بـــأن زملائي الذين أسعد بقضاء الأوقات معهم يبادلونني نفس الشعور.	٠,٤٠٤
٤٦	معاملـــة الإداريـــين بالكلية تتسم بعدم الجدية والاهتمام بمصالح الدارسين.	٠,٣٥٤
٥	أفتخر أمام الآخرين بانتسابي إلى كليتي.	٠,٣٢٧
٥٦	أتردد عندما يطلب مني بعض زملائي المساعدة.	٠,٣١٠
الجذر الكامن ١,٨٤		
النسبة المئوية للتباين ٢,٨٧		

يتضح من جدول (١٣) أن العامل السادس قد استحوذ على ٢,٨٧% مـن التباين العامل الكلي وبلغ الجذر الكامن لهذا المعامل ١,٨٤ وقد تشبعت علـيه جوهرياً عدد (٤) بند تراوحت تشبعاتها بين ٠,٢٩٩، ٠,٤٠٤ ويدور محـتوياها حـول مصاحبة الزملاء ومساعدتهم، ورفض الإهمال والنبذ من الآخرين وقد اقترح تسمية هذا العامل (الشعور بالأمن).

ويلاحـظ فـي ملحق (٦) مقياس الانتماء في صورته النهائية التي استخدمها الباحث في التطبيق.

وصف مقياس الانتماء في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية كما هو ملاحظ في جدول (١٤) مـن سـتة أبعـاد يـندرج تحتها (٥٦) عبارة منها (٥) عبارات سلبية هي العـبارات (٤٠، ٥٦، ٤٦، ١٧، ٤٨)، هـذا وقد تم وضع تعليمات المقياس روعـي فيها أن تكون مختصرة وليست مملة وطويلة، وأنه ليس هناك إجابة صـحيحة وأخرى خاطئة، ولكن تعتبر الإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن وجهـة نظـر صاحبها الحقيقية، وتم كذلك توضيح طريقة الإجابة للدارسين علـى عبارات المقياس وشرحها بطريقة سهلة، حيث يتعين على الدارس أن يتخيـر تقدير واحد لكل بند من بنود المقياس وفق التقدير الثلاثي (موافق – موافـق إلـى حد ما – غير موافق) ويمنح الدارس درجة تتراوح بين ١-٣ على كل بُعد حيث تعطي العبارات الإيجابية القيم (٣، ٢، ١) على التوالي أما العـبارات الـسلبية فتعطـي القيم (١، ٢، ٣) وبذلك يعطي كل دارس ستة درجـات فرعية للأبعاد الستة وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين ٥٦، ١٦٨ وتـشير الدرجة المرتفعة على كل بُعد في المقياس إلى الانتماء القوي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى ضعف انتماء الدارس لكليته.

جدول (١٤) الصورة النهائية لوعاء بنود مقياس الانتماء بعد التحليل العاملي

م	الأبعاد الفرعية	أرقام العبارات	المجموع
١	المساندة الاجتماعية – الوجدانية والأكاديمية.	١٤، ٧، ٤٣، ٤٦، ٥٠، ٢٤، ٣٧، ١١، ١٨، ١، ١٢، ٣١، ٣٨، ١٩، ٤٨، ٢١، ٤١، ١٠، ٣٤، ٥٥، ٤، ٤٧، ٢٠	٢٣
٢	التعاون والتواد مع الزملاء	٣٣، ٣٢، ٢٣، ١٣، ١٦، ١٧، ٤٤، ٤٥، ٨، ٥٢، ٣٩، ٦	١٢
٣	الانتماء واتباع النظم	٣٠، ٣٦، ٢٩، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣	٧
٤	المشاركة والفعالية	٥١، ٢، ٢٦، ٥٦، ٣٥، ٢٢	٦
٥	الحساسية للنقد	٥٣، ١٥، ٤٢، ٥٤	٤
٦	الشعور بالأمن	٩، ٤٠، ٥، ٤٩	٤
مجموع عبارات المقياس			٥٦

طريقة تطبيق الأدوات وصعوبات هذا التطبيق:

يتناول الباحث في السطور التالية الطريقة التي اتبعت لتطبيق الاستبيانات على عينتي الأساتذة والدارسين، كما يشير إلى الصعوبات التي واجهته أثناء هذه المرحلة عسى أن يستفيد منها طلاب البحث عند إجراء الدراسة الميدانية في تطبيقهم لأدوات الدراسة، وقد تم تطبيق الاستبيانات في صورتها النهائية على عينتي الدارسين والأساتذة وقد مرت خطوات التطبيق بالمراحل التالية:

١- الحصول على خطاب رسمي موجه من السيد الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية – جامعة حلوان (المشرف على الدراسة الحالية) إلى السادة عمداء الكليات خارج جامعة حلوان والتي سحبت منها العينة ملحق

(٨) وبعـــد الـــتوجه بهـــذا الخطاب إلى عمداء الكليات تمت الموافقة ووجهت التعليمات إلى رؤساء الأقسام لمعاونة الباحث.

٢- بالنـــسبة للتطبيق على عينة الدارسين والأساتذة كان الباحث يقدم نفسه بذكـــر اســـمه ووظيفته ومكان عمله، ثم يخبر الدارس بأهداف البحث وأهميـــته، ويوضـــح طريقة الإجابة على المقاييس المراد تطبيقها بعد التأكد من رغبة الدارس في التعاون مع الباحث.

٣- بالنسبة لعينة الدارسين بالماجستير والدكتوراه كان الباحث يقوم باختيار الأوقـــات التي تسمح لهم بالتركيز والإجابة على المقاييس وخصوصاً فـــي الكلـــيات العملية، وكان يعطي للدارس الحرية من الوقت بعد أن يـــشرح لـــه تعليمات الإجابة على الاستبيان وبعد أن يتأكد الباحث من تسجيل الدارس للدرجة العلمية بما لا يقل عن عامين كشرط للتطبيق.

٤- واجـــه الـــباحث صعوبة التطبيق في الكليات العملية أكثر من الكليات النظرية لانشغال الدارسين والأساتذة دائماً في المعامل واحتياج العينة بالكلـــيات الطبية والهندسية إلى المزيد من الشرح والتوضيح لطريقة الإجابة على الاستبيانات عن عينة الكليات الأدبية.

٥- لم تنجح طريقة توزيع المقاييس على العينة ليعود الباحث في يوم آخر لجمعهـــا فقـــد تسبب ذلك غالباً في عدم رد المقاييس إلا بصعوبة من أغلـــب الدارســـين للباحث وذلك لضيق الوقت أو اللامبالاة، أو لرغبة بعض الدارسين من الكليات الهندسية والطبية في مزيد من الاستفسار، ولهـــذا كانـــت أفـــضل طـــرق التطبيق هي التطبيق الفوري والإجابة المباشـــرة مـــن الباحث على أسئلة العينة عند الاستفسار أو عدم فهم المقـــصود مـــن بعـــض البنود أو التعليمات، وتم ذلك في وقت تفرغ الدارسين وعدم تقييدهم بوقت معين.

٦- كان الباحث يتردد على أكثر من كلية في اليوم الواحد عسى أن يجد من يسمح لـه وقته من أفراد العينة للإجابة على المقاييس، فقد واجهت الباحث صعوبة انتظام حضور الأساتذة أو الدارسين على الكليات وخصوصاً في بنها والزقازيق.

٧- وجد الباحث صعوبة في تطبيق الأدوات على الدارسين أثناء السيمينار أو في المكتبات حيث تحتاج المقاييس إلى مزيد من التركيز والوقت دون الانشغال بشيء آخر كما أن بعض الكليات لا يعقد بها سيمينارات دورية مثل الحاسبات المعلومات، وكذلك بعض كليات العلوم الطبية.

٨- تتطلب طريقة توزيع المقاييس على الأساتذة والعودة بعد أيام لجمعها جهداً مضنياً في العثور على الأستاذ وإذا عثر عليه نجده في الغالب لم يستكمل الإجابة على المقياس أو يعتذر لضيق وقته، ومنهم من أضاعه بين ثنايا أوراقه، مما تطلب طبع المزيد من هذه المقاييس والعودة مرة أخرى للبحث عن أساتذة آخرين لديهم استعداداً لمعاونة الباحث.

٩- تعددت الجامعات التي تناولها الباحث بالدراسة وكثرت الكليات المأخوذة من بعض هذه الجامعات في حالة تيسير مهمة الباحث، وقد واجهت الباحث مشقة السفر إلى بنها والزقازيق لتوسيع الحدود الجغرافية للدراسة.

إجراءات (خطوات البحث):

إعداد أدوات البحث والتحقق من شروطها السيكوميترية والتي اشتملت على:

١- مقياس الانتماء لطلاب الدراسات العليا وإعادة التحقق من صدق وثبات مقياس الإشراف والريادة العلمية، ومقياس مستوى الطموح المهني، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

٢- اختيار عينة البحث الاستطلاعية وعددها (٥٥٠) دارساً بمرحلتي الماجستير والدكتوراه بالإضافة إلى (٢١) أستاذ لتحكيم مقياس الانتماء وذلك وفقاً للمواصفات المحددة.

٣- اختيار عينة البحث الأساسية وعددها (٣٨٤) دارساً بمرحلتي الماجستير والدكتوراه، وعينة من الأساتذة ذكور وإناث بلغ عددهم (٢٤٢) أستاذ من لهم خبرة في الإشراف على الباحثين.

٤- التوقيع على تصريح الموافقة بالتطبيق من بعض عمداء الكليات التي سحبت منها العينة.

٥- تم التطبيق للمقاييس المستخدمة على عينة الدارسين وعينة الأساتذة.

٦- إعداد مفاتيح التصحيح المثقبة ووضع درجات أفراد العينة في ضوء الدرجة على كل مقياس.

٧- تم إعداد جداول كبيرة لجمع الدرجات على المقاييس الأربعة بالإضافة إلى بيانات كل دارس في العينة.

٨- فضل الباحث القيام بنفسه بالمعالجة الإحصائية لفروض البحث يدوياً دون الاستعانة بالحاسب، وذلك بعد مناقشة الأستاذ المشرف حول الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة كل فرض، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب معامل الارتباط لبيرسون Person.
- استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والإرباعيات.
- حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان وبراون).

- استخدام التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الانتماء.
- اختبار النسبة الفائية، ومعامل الالتواء.
- اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة والمرتبطة.
- تحليل التباين في اتجاه واحد.
- تحليل التباين في اتجاهين.
- استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية المتعددة.
- حساب معامل إيتا لقياس قوة التأثير.



الفصل الخامس

النتائج وتفسيرها

- نتائج الفرض الأول وتفسيرها.
- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها.
- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها.
- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها.
- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها.
- نتائج الفرض السادس وتفسيرها.
- نتائج الفرض السابع وتفسيرها.
- نتائج الفرض الثامن وتفسيرها.
- نتائج الفرض التاسع وتفسيرها.
- نتائج الفرض العاشر وتفسيرها.
- نتائج الفرض الحادي عشر وتفسيرها.
- نتائج الفرض الثاني عشر وتفسيرها.
- نتائج الفرض الثالث عشر وتفسيرها.
- مناقشة عامة للنتائج.
- توصيات بحوث ودراسات مستقبلية.

النتائج وتفسيرها :

استعرض الباحث في هذا الفصل الأساليب الإحصائية التي شملتها الدراسة الحالية وذلك وفقًا لأهداف البحث التي تم تحديدها، وقد تم عرض النتائج من خلال الجداول الإحصائية والتعليق عليها النسبة لكل فرض من فروض البحث، وتمت مناقشة وتفسير هذه النتائج تفسيرًا علميًا على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة لإعطائها معانيها ودلالتها السيكولوجية عبر مستويين من التناول:

الأول وتـــم فـــي إطاره إجراء مناقشة جزئية للنتائج لتحديد مدى صـــدق فروض الدراسة، الثاني وتم في إطاره إجراء مناقشة عامة للنتائج لوضعها في صورة متكاملة مع بعضها البعض مع إثارة بعض المشكلات المهمة التي ترتبط بموضوع البحث.

- نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه :

فـــي مجال التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية قام الباحث بإجـــراء التحلـــيلات الإحـــصائية يدويًا دون الاستعانة بالحاسب مستخدمًا الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة كل فرض، وقد صيغ الفرض الأول مـــن هذه الدراسة بطريقة الفرض الصفري على أساس أنه لا توجد علاقة ارتباطـــية دالـــة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه والدرجة الكلية للانتماء كما تقاس بالمقـــياس المـــستخدم، وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائيًا بإيجاد العلاقة الارتباطـــية بين الدرجة الكلية لمقياس الإشراف والريادة العلمية والدرجة الكلـــية لمقـــياس الانتماء، وقد تم ذلك بالنسبة لدرجات طلاب العينة الكلية باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون "Person" ، وقد اتضح وجود

علاقــة ارتباطية دالة موجبة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغ معامل الارتــباط ٠,٠٥١ عــند د.ح (٣٦٠) بين الدرجة الكلية للأستاذية الراعية والدرجــة الكلــية للانتماء، فلا شك أن العلاقة المنتورية من الأستاذ التي تركــز علــى توجيه الاهتمام لتنمية طموحات الدارس وخياله ودفعه إلى الإيمان بالجديد والبحث عنه ووضع خطة من قِبَل الأستاذ لرعاية ومتابعة نمو الدراس ودفعه للتسلح بروح النقد البنّاء وعدم التقليد، وتدريب الدارس علــى المهارات الفنية في البحث والتحصيل، وتنمية دافعية الدارس للتقدم والمــضي نحــو تحقــيق الأهداف، ومشاركة الأستاذ طلابه في أنشطتهم الخاصة ومحاولة حل ما يقابلهم من عقبات في أمور الحياة وتأمين مورد مالــي لهــم، وممارســة الأستاذ لدور القدوة أمام طلابه متمثلاً في السمو النفــسي والأكاديمي والأخلاقي، بل وتدريبهم على الاستقلالية في البحث واتخاذ القرار والتعبير عن النفس بأمانة وشجاعة، ومشاركة الأستاذ طلابه في مختلف الأنشطة يجعلهم يشعرون بفخر الانتساب للجماعة ويسود بينهم الــتعاطف والمحــبة والإيــثار، فيدركون المساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمــية ويــشعرون بــأنهم محــل تقدير واحترام، ويدركون النصح والتوجيه والاهتمام من الأستاذ بأنه لا يضن عليهم بما لديه من علم، وفي هــذا الصدد تشير كل من «إيلين أدليند» و«باتريشيا هينزلي» إلى أنه من ضــمن العطايا التي تمنحها العلاقة المنتورية للمريد، تعزيز تقدير الذات والــثقة بالنفس، وإرساء أسس علاقة وطيدة، ومعنى ذلك أنه حينما تكون هناك رعاية فعلية من الأستاذ المشرف لطلابه يصبح الطلاب أكثر انتماء للكلــية، ومــن خلال العلاقة المنتورية يشعر الدارس بالأمن والرغبة في اتباع النظم السائدة داخل كليته، ويدرك أهمية الأقران من حوله وضرورة التوحد معهم ومسايرة القواعد المتعارف عليها فيصبح أكثر ثقة في زملائه وأســاتذته، كمــا يحتاج أي دارس إلى الاحتضان الاجتماعي والطمأنينة

النفسية وأن تكون المسافة بينه وبين أستاذه قريبة تجعله قادر على النقد والتعبير عن رأيه، كما أن الأستاذ الذي يقدم لطلابه المساندة النفسية في أوقات الشدة يساعدهم بلا شك على تحقيق ذواتهم وخفض الشعور بالقلق والتوتر، وهذا ما أكدته دراسة شيري Sherri حيث أشارت إلى أن المشاركين الذين كانوا آمنين في تعلقهم والذين شعروا بالارتياح مع التعلق قد وجدوا الأساتذة أكثر دفئًا وأكثر مساعدة، ووجدوا أنفسهم غير قلقين من الفشل العلمي، وفي ضوء نظرية التعلق أوضح بولبي "Bowlby" أن أسلوب التعلق نمط ثابت في الشخصية يؤثر على الطريقة التي يرتبط بها الأشخاص مع بعضهم بعضًا في علاقات اجتماعية متبادلة حيث وجد أن الأفراد الذين يتمتعون بعلاقات آمنة يعتمدون على استراتيجيات بناءة في التعايش وتنظيم انفعالاتهم من خلال التركيز على المشكلة كما يمتلكون قدرًا كبيرًا من المساندة الاجتماعية كما يتميزون بوجود معتقدات إيجابية حول ذواتهم، وحينما يدرك الدارس بأنه ينتمي إلى أستاذ قدوة ذات قيمة في حياته ويحيطه بعطفه فإنه يشعر بالأمن النفسي الذي ينعكس عليه في مزيد من التجديد والتجويد، وفي هذا الصدد يشير باندورا في سياق نظرية التعلم الاجتماعي أن معظم نشاطنا وسلوكنا الإنساني متعلم من خلال ملاحظتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والاقتداء بسلوكهم ومن خلال علاقتنا المتبادلة معهم. كما أشار معتز سيد عبد الله أن المعلمون إنما هم بمثابة نماذج اجتماعية تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل الاتجاهات النفسية الاجتماعية عمومًا، كما يشير عبد المطلب القريطي أن الطلاب يتوحدون مع شخصية المعلم ويتشربون العديد من عاداته واتجاهاته وأساليبه التي تنعكس على سلوكهم بطريقة شعورية أو لا شعورية، كما انتهت دراسة توكين Toekyun إلى تأكيد الطلاب على أهمية دور القدوة كوظيفة أكثر أهمية في علاقات الرعاية، كما أن انخراط الطالب في العمل مع أساتذته

وزملائه من خلال المناقشات والندوات وأساليب جمع البيانات والمعلومات والتفكيـر فـي حـل المشكلات والمشاركة للأستاذ في حل مشاكل طلابه الخاصـة، كـل ذلك يشعر الطلاب بتعاون أستاذهم معهم ويصبح الطلاب أكثر شغفًا وانغماسًا في العملية التعليمية وأكثر تقديرًا لذواتهم ويسود بينهم الـتعاون والـتواد كمجموعة متماسكة ويشيع في نفوسهم الطمأنينة وعدم الخوف أو التردد وتزداد بينهم الثقة والرغبة في التقدير والشعور بالمكانة والحـساسية للـنقد، وبالتالـي يزداد الانتماء للكلية، ويؤكد هذه النتائج ما توصـل إلـيه هـيل "Hill" إلى أن المشاركة الوجدانية تعزز الاتصال بالآخـرين وتـزيد مـن دافعية الانتماء وقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعـية تمكنه من الانضمام للعديد من الجماعات المختلفة، وفي سياق نظرية الضبط أشار جلاسر "Glasser" إلى أهمية الاحتياج لبيئة تعليمية تجعل الطلاب شغوفين ومنغمسين في العملية التعليمية وضرورة أن يعتقد الفـرد بقيمـته وذاتيـته وأنه متفرد عن غيره، كما توصل كلاً من لاي وبـارونج Lie, Barong إلى أن رعاية الطلاب تربويًا يسهم في تكيفهم داخـل الكلية ويحسن مستواهم في التعليم ويزيد من الانتماء للكلية، وعلى عكـس ذلك توصل كلاً من تلوكزيك وجويدلين (١٩٩٥) إلى أن من أهم معـوقات اسـتكمال الطـلاب لرسائلهم العلمية وبالتالي عدم الانتماء هو ضـعف العلاقة مع الأساتذة المشرفين على طلاب البحث، ووفقًا لنظرية الـضبط حـين تشبع حاجات الطلاب الأساسية من حب وعطف وتسامح يـصبح شغوفًا مع أساتذته وأقرانه ويصبح أكثر تفاعلاً داخل كليته وقادرًا على الإنجاز والعمل بكيفية جيدة، وفي ضوء نظرية التعلق يدرك الطالب بأن الأستاذ أصبح ذات قيمة له وأنه يمكن الاعتماد عليه لتحقيق إشباعاته الانفعالية، بل ويظل الطالب محتفظًا بالانجذاب الانفعالي معه، وبذلك يظل

التقارب بين الطالب والأستاذ وتتخذ شخصية الطالب وجهتها السوية ويتدعم الارتباط الآمن دون خوف من المستقبل.

وبهذه النتائج لمعامل الارتباط يرفض الباحث الفرض الصفري القائل بعدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه والدرجة الكلية للانتماء كما يقاس بالمقياس المستخدم ويقبل الفرض المقابل له القائل بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين صلة الأستاذية الراعية كما يدركها دارسي الماجستير والدكتوراه والدرجة الكلية للانتماء.

- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

صلة الأستاذية الراعية ومستوى الطموح المهني والأكاديمي.

صيغ الفرض الثاني من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارسين بالماجستير والدكتوراه ومستوى الطموح كما تقاس بالمقياس المستخدم، وقد تم ذلك بالنسبة لدرجات طلاب العينة الكلية باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون وقد اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغ معامل الارتباط -٠,١٤ بين الدرجة الكلية للعلاقة المنتورية والدرجة الكلية لمستوى الطموح المهني، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أغلب عينة الدارسين في هذا البحث يشغلون وظائف يشعرون فيها بالاستقرار الوظيفي والرضا والاطمئنان ويعملون ضمن جماعة يتعاونون وينشغلون فيها بتحقيق أهدافهم، ولا يوجد لدى هؤلاء الدارسين ما يشكل خوفًا شديدًا على مستقبلهم المهني، كما يمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لنظرية القيمة الذاتية للهدف والتي تشير إلى أن الأفراد الذين يظهرون خوفًا شديدًا من الفشل يسيطر عليهم احتمال الفشل مما يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف ويقل مستوى الطموح

بشدة بعد الفشل القوي، ولذا يشير أنور الشرقاوي (١٩٨٥: ٦٥-٦٦) إلى أن الفـرد يـشعر بالارتياح والثقة إذا حصل على النتائج المتوقعة وإذا لم يحقق النجاح فإنه يشعر بالقصور في توقعاته، فكما أن لتوقع النجاح تأثير طـيب في رفع مستوى الطموح فأيضًا توقع الإخفاق له تأثير معوق على الفـرد، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تصلب البيئة التعليمية التي يتحرك فيها الدارسين، ويؤكد هذا ما تشير إليه كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤: ١٨٥-١٨٧) كلما زاد تصلب البيئة وضاق حيز المجال الذي يتحرك فيه الإنسان كلما انخفض مستوى طموحه كرد فعل دفاعي خوفًا من الفشل والإحباط، كما أن النقد الدائم من الأستاذ لطلابه وعدم مراعاة إنسانيتهم يجعلهم أكثر خـوفًا مـن الفشل في المستقبل ويسيطر عليهم احتمال الفشل ولذلك يشير عـبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢: ٢٢٠-٢٢٥) إلى أن على الأستاذ ألا تكون ملاحظاتـه مـوجهة دائمًا للأخطاء لكي تنتقد، بل يمكن أن يشجع تلقائية التعبيـر وأن يكافـئ جوانب الصحة وأن ينمي ثقة الطلاب في إدراكاتهم الخاصة، وأن نمط العلاقات بين الأستاذ والطالب الذي يخلق تهديدا مباشرًا سيولد لديه إحساسًا بعدم الأمان.

كمـا اتـضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لصلة الأسـتاذية الـراعية والدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمي حيث بلغ معامـل الارتـباط -٠,٠٢ ويمكـن تفـسير هذه النتيجة إلى عدم إدراك الدارسـين لأساليب العلاقة المنتورية مع أساتذتهم، فحينما لا يهتم الكثرة الغالـبة من المشرفين بالرعاية الإشرافية التي تتمثل في العلاقة المنتورية القوية تكون النتيجة الطبيعية لاستجابات عينة الدارسين إدراكهم لفقدان هذه الـرعاية، وعـدم تقديم الرعاية الكافية للدارسين يجعلهم يشعرون بتوقع الفـشل حيث يتعثرون أمام ما يواجهونه من عقبات يُصعب عليهم التغلب عليها دون رعاية من الأستاذ فيصبحون أقل تقديرًا لذواتهم وينخفض لديهم

مستوى الطموح الأكاديمي، ولهذا يشير أحمد عزت راجح إلى أن مستوى الطمـــوح وثـــيق الـــصلة بفكرة الرد عن نفسه ورغبته في كسب احترام الجماعـــة التـــي ينتمي إليها، ويزداد اعتباره وتقديره لنفسه كلما نجح في الوصـــول إلـــى مـــستوى طمـــوحه فإذا فشل في ذلك هبط تقديره لنفسه وانخفـــض مـــستوى طموحه، وفي هذا الصدد يشير «ليفين» أن اتجاهات الفرد ومشاعره وأفكاره عن الماضي والحاضر قد يكون لها تأثير ملموس علـــى ســـلوكه، ومشاعر الدارسين هنا على عدم تقديم الرعاية الكافية من الأســـاتذة تجعلهم لا يطمحون إلى مستقبلهم الأكاديمي، وفي ضوء نظرية المجـــال يقيم الفرد ذاته وفق إطاره المرجعي ونجاحه أو فشله في علاقته بالآخـــرين، كمـــا يشير «ليفين» إلى أن سلوك الفرد يتوقف على العلاقة التفاعلية مع مكونات مجاله وهو في إطار هذا المجال يتخطى العقبات التي تقابله أثناء محاولته تحقيق أهدافه ورغباته.

- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى الدارسين.

صـــيغ الفـــرض الثالث من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد فـــروق دالة إحصائيًا بين الدارسين بالماجستير والدارسين بالدكتوراه من حـــيث درجـــات مـــستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي، ولمعالجـــة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية «ت» باعتبار أنـــه المقـــياس الإحـــصائي المعنـــي بقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية، وتم استخدام هذا الاختـــبار بعد التحقق من الافتراضات الأساسية لاختبار «ت» مثل مدى اعتدالـــية الـــتوزيع التكراري لكل من عينتي البحث، وتجانس التباينات، والفـــرق بين حجم عينتي البحث، وقد اتجه الباحث إلى استخدام إحصاءة مربع إيتا:

ـــسبة الارتباط لتقويم قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وذلك بالمعادلة

$$n^{2} = \frac{\text{ت}^{2}}{\text{ت}^{2} + \text{درجات الحرية}}$$

حـــيث يشير صلاح علام (١٩٩٣: ٣٠٢) إلى التفسيرات الخاطئة التـــي يقـــع فـــيها بعـــض الباحثـــين فيظنون أن هذه القيم الدالة تعني أن للمعالجات تأثيرًا قويًا أو مهمًا، وأن التأثير يكون أقوى عند مستوى دلالة ٠,٠١ عـــن مـــستوى الدلالة ٠,٠٥ ولهذا حتى لا يبالغ الباحث في تفسير النـــتائج الدالة يجب حساب قوة هذا الارتباط ويوضح جدول (١٥) حساب النـــسبة الفائـــية والالتواء للتحقق من التجانس واعتدالية التوزيع وحساب النـــسبة التائية لدرجات طلاب الماجستير ودرجات طلاب الدكتوراه على مقياس الطموح المهني.

جدول (١٥): النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية لدرجات مجموعتي الماجستير والدكتوراه في الطموح المهني

إحصـــاءه	الطموح المهني لدى الدارسين بالماجستير	الطموح المهني لدى الدارسين بالدكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت
المتوسط	٢٣,٨٢	٢٢,٧٥	١,٠٦	غير دالة	١,٧٦	غير دالة
الوسـيط	٢٤	٢٣				
الانحـــراف المعياري	٥,٩٥	٥,٥١				
التبايـن	٣٥,٣٨	٣٣,٣٤				
العينـة	١٩٨	١٦٤				
درجة الحرية	١٩٧	١٦٢				
الالتـواء	-٠,٠٩	-٠,١٤				

ف الجدولـية عـند د.ح ١٩٧، ١٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٣١، ١,٤٧ على الترتيب.

ت الجدولـية عـند د.ح ٣٦٠ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٩٧، ٢,٦٠ على الترتيب.

يتـضح مـن الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة وبالتالي يكون المجموعـتان متجانستان من حيث التشتت، كما يلاحظ أن قيم الالتواء قد جـاءت قـريبة من الصفر مما يدل على اعتدالية التوزيع وبالتالي يمكن اسـتخدام اختـبار النسبة التائية، كما يتضح من بيانات الجدول السابق أن قـيمة ت غيـر دالـة حيث بلغت ١,٧٦ ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق جوهـرية دالـة بين متوسطات درجات الدارسين بالماجستير ومتوسطات

درجات الدارسين بالدكتوراه على مقياس الطموح المهني، ومعنى ذلك أن الطمـــوح المهني لدى الدارسين بالماجستير لا يختلف عن الطموح المهني لدى الدارسين بالدكتوراه.

كما يلاحظ في جدول (١٦) حساب النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية لدرجات الدارسين في الطموح الأكاديمي.

جدول (١٦): حساب النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية لدرجات الدارسين بالماجستير والدكتوراه في الطموح الأكاديمي

إحصاءه	الطموح الأكاديمي لدى الدارسين بالماجستير	الطموح الأكاديمي لدى الدارسين بالدكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت
المتوسط	٢٤,٢٣	٢٣,٢٦	١,٦٢	غير دالة	١,٠٩	غير دالة
الوسيط	٢٤	٢٣				
الانحراف المعياري	٩,١٩	٧,٢٣				
التباين	٨٤,٥٠	٥٢,٢٥				
العينة	١٩٩	١٦٤				
درجة الحرية	١٩٨	١٦٣				
الالتواء	٠,٠٨	٠,١١				

ت الجدولية عند د. ح ٣٥٩ ومستوى دلالة ٠,٥، ٠,٠١ هي ١,٩٧، ٢,٦٠ على الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة عند مستوى ٠,٠١ وبالتالي يكون المجموعتان متجانستان من حيث التشتت، كما يلاحظ أن قيم الالتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يدل على اعتدالية التوزيع والتالي يمكن استخدام اختبار النسبة التائية، كما يتضح من بيانات الجدول السابق أن قـيمة ت غيـر دالة حيث بلغت ١,٠٩ ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق جوهـرية دالـة بين متوسطات درجات الدارسين بالماجستير والدارسين بالدكتوراه على مقياس الطموح الأكاديمي.

ممـا تقدم يتضح عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الطموح بصفة عامة بين الدارسين بمرحلة الماجستير والدارسين بمرحلة الدكتوراه، ويمكـن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مستوى الطموح في هذه المرحلة وهـي مرحلة الرشد قد وصل إلى الواقعية حيث قد اكتمل نضج الإنسان وكـلاً منهم أصبح لديه مستوى يكاد يكون واحدًا في التفكير حول الغايات التـي تـساعده علـى تحقـيق مـستوى طموحه، ودارسي هذه المرحلة يتعرضـون بـلا شك لمواقف جدية تتطلب منهم قدرًا متساويًا من التفكير والاجتهاد باعتبارهم طلاب دراسات عليا.

ووفقًا لنظرية الدوافع الاجتماعية نجد أن كلا الدارسين بالماجستير والدكـتوراه لهـم أهداف مشتركة تتمثل في إنجاز البحث والحصول على الدرجة العلمية ومن ثم الارتقاء الوظيفي، وبالتالي فهم لديهم الدافع للكفاح والتفوق للوصول إلى هذه الأهداف وتحقيق الذات وتتأثر شخصية الطلاب أيـضًا بنوع العلاقة مع الأشخاص الذين يتصلون بهم داخل الكلية، ومما لا شك فيه أن طلاب الدراسات العليا يقبلون على الدراسة ليس فقط لتحقيق نمو مهني ولكن أيضًا تساهم هذه الطموحات في إشباع احتياجات أساسية لـذواتهم وتحقـيقهم لـنجاحات مستمرة يساعدهم في تحقيق ذواتهم ومما

لا شك في ذلك أن علاقة الطالب مع من يتعامل معهم تساهم في ذلك، وعلى رأسهم أساتذته المباشرين ووفقًا لنظرية المجال نجد أن الإطار المرجعي الذي يتم العمل في ضوئه والذي يكمن في تمثل الدارس للمعايير والقيم والنظم السائدة داخل الكلية لا يختلف بين الدارسين بالماجستير والدكتوراه، وبالتالي لا يختلف بينهم مستوى الطموح ويتسق هذا مع ما أشارت إليه فتحية حمادي (١٩٩٣) فلم تجد فروق دالة في مستوى الطموح بين الطلبة صغار السن والطلبة كبار السن، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه أحمد قواسمة (١٩٩٥) التي توصلت نتائج إلى عدم اختلاف مستوى الطموح لدى الطلاب باختلاف العمر خلال مراحل الدراسة الجامعية، كما توصلت نتائج دراسة هيام خليل (٢٠٠٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الثالثة وطلاب الفرقة الرابعة على مستوى الطموح المهني في أغلب أبعاد مقياس مستوى الطموح، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه أسماء الشنقيطي (١٩٨٥) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات المرحلة المتوسطة وطالبات المرحلة الثانوية في مستوى الطموح، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه هناء أبو شهيبة (١٩٨٧) حيث اتضح من نتائجها أن هناك فروق جوهرية في مستوى الطموح بين الطالبات الأكبر سنًا والأصغر سنًا لصالح الطلاب الأصغر سنًا في كليات التربية العالية والمتوسطة، وفي نفس المنحى كانت نتائج دراسة عبد المحسن إبراهيم (١٩٨٩) التي انتهت إلى وجود فروق دالة بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة لصالح طلاب السنة الثالثة وبين طلاب السنة الأولى والرابعة لصالح طلاب السنة الرابعة، وقد يرجع اختلاف نتائج هذه الدراسات مع الدراسة الحالية إلى طبيعة مقاييس

الطموح المختلفة عن المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وقد يرجع إلى ظروف التطبيق أو العمر الزمني للعينة المستخدمة في كل دراسة.

وبذلك يتضح صدق الفرض الصفري الذي صاغه الباحث، فلم تصل الفروق بين الدارسين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه إلى مستوى الدلالة الإحصائية بالنسبة لمستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي.

- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

مستوى الطموح والنوع.

صيغ الفرض الرابع من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين الذكور والدارسين الإناث من حيث درجات مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي وتم معالجة هذا الفرض باستخدام اختبار النسبة التائية. ويلاحظ في الجدول التالي حساب النسبة الفائية والالتواء للتحقق من التجانس واعتدالية التوزيع وحساب النسبة التائية لدرجات الدارسين الذكور والإناث على مقياس مستوى الطموح المهني.

جدول (١٧): النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية

لدرجات الدارسين الذكور والإناث في الطموح المهني

إحصاءه	الطموح المهني لدى الدارسين بالماجستير	الطموح المهني لدى الدارسين بالدكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة إحصاءه ت
المتوسط	٢٣,٩	٢٢,٧	١,٣٧	غير دالة	٣,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥	ضئيلة
الوسيط	٢٤	٢٢					
الانحراف المعياري	٥,٣٥	٦,٢٨					
التباين	٢٨,٦٢	٣٩,٤٢					
العينة	٢٠٧	١٥٥					
درجة الحرية	٢٠٦	١٥٤					
الالتواء	-٠,٠٦	٠,٣٣					

ف الجدولية عند د.ح ١٥٤، ٢٠٦، ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ على الترتيب هي ١,٢٩، ١,٤٣.

ت الجدولية عند د.ح ٦٣٠ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٩٧، ٢,٦٠ على الترتيب.

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة عند مستوى ٠,٠١ أي أن المجموعتين متجانستين من حيث التشتت كما أن قيم الالتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يشير إلى اعتدالية التوزيع والتالي تم استخدام اختبار النسبة التائية، وهكذا اتضح وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الدارسين الذكور ومتوسط درجات الدارسين الإناث في

مستوى الطموح المهني وذلك لصالح الدارسين الذكور حيث بلغت قيمة ت ٣,٠٦ وكانت قوة إحصاءة ت ضئيلة. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكــور يفتــرض مــنهم- وفقًا للأدوار الاجتماعية لهم-القيام بالعديد من المسئوليات مثل تكوين الأسرة فيما بعد والإنفاق عليها وإعالتها والصمود أمام الضغوط وإحساس الذكر بهذه المسئولية تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه يجعله يطمح إلى مستوى مهني أرقى من الإناث ليتفوق ويثبت وجوده من جانــب وليتمكن من القيام بالمسئوليات سالفة الذكر من جانب آخر والتالي يــسهم فـــي بــناء مجتمعه، فضلاً عن أن ضغوط التوجهات الاجتماعية وتــبعات التنمــيط الجنــسي للذكور تفرض عليهن تحمل المسئولية أمام المجــتمع عـــن الأسرة، ومن أهم ما يضمن له ذلك شغل مهنة تمكنه من القيام بهذا الدور أما الإناث فيتم تنشئتهن وتربيتهن بالشكل المقولب فتكون عـــندهن سلوكيات الاعتماد على الآخرين من أب أو أخ أو زوج ويطمح معظمهـــن إلى الحياة الزوجية ويصبح أهم هدف لدى الغالبية هو الزواج، ويتفق هذا مع التوجه النظري للدراسة الحالية فقد سبق القول أن المجتمع الإنــساني يتميــز بدرجة أو بأخرى بين الدور الذي يؤديه كل من الرجل والمــرأة فـــي الحياة الاجتماعية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هيبارد "Hubard" *(١٩٩٤)* التي أوضحت أن الذكور لديهم طموح مهني أكثر من الإناث، كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه رجاء خطــيب *(١٩٩٠)* بوجود تأثير للنوع على مستوى الطموح المهني حيث كـــان الطـــلاب أكثر طموحًا مهنيًا من الطالبات وعلى عكس ذلك توصل ناصـــر دسوقي *(١٩٩١)* في دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بـــين النوعـــين فـــي مـــستوى الطموح المهني، وفي نفس الاتجاه توصل هوستون "Houston" *(١٩٩٥)* إلى عدم وجود اختلافات دالة بين الذكور والإناث في الطموحات المهنية وربما يرجع هذا إلى اختلاف طبيعة العينة

وهـم الدارسين بالماجستير والدكتوراه في الدراسة الحالية الذين يفترض أنهم أكثر نضوجًا ورشدًا وأهلية لتكوين الأسرة وتحمل مسئولياتها، أما في دراسة هوستون فقد كانت العينة من المراهقين في المدارس المتوسطة من الإفـريقيين والأمريكيين واستخدم الباحث مقياس آخر للطموح المهني كما استخدم ناصر دسوقي عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج، كما قد يرجع لختلافات نتائج بعض الدراسات إلى ظروف التطبيق، ويوضح الجدول التالي (١٨) حساب النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية لدرجات الطلاب الذكور والطلاب الإناث على مقياس الطموح الأكاديمي.

إحصاءه	الطموح الأكاديمي لدى الذكور	الطموح الأكاديمي لدى الإناث	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت
المتوسط	٢٣,٦٤	٢٣,٩٩	١,٠٣	غير دالة	٠,٤٨	غير دالة
الوسيط	٢٤	٢٤				
الانحراف المعياري	٦,٧٢	٦,٨٣				
التباين	٤٥,٩	٤٦,٦٥				
العينة	٢٠٨	١٥٥				
درجة الحرية	٢٠٧	١٥٤				
الالتواء	٠,١٦	٠,٠١				

ف الجدولية عند د.ح ١٥٤، ٢٠٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ وهي ١,٢٩، ١,٤٤ على الترتيب.

ت الجدولية عند د.ح ٣٦١ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ وهي ١,٩٧، ٢,٥٩ على الترتيب.

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة ف غير دالة ولا توجد فروق بين التباينين وأنهما متجانسان من حيث التشتت، كما يلاحظ أن قيم الالتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يدل على اعتدالية التوزيع وبالتالي تم استخدام اختبار النسبة التائية، كما اتضح أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية مما يشير إلى أن ت المحسوبة ليست دالة ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الدارسين الذكور والدارسين الإناث في الطموح الأكاديمي وتفسير ذلك أن الدارسين ذكورًا وإناثًا قد أقدموا على استكمال الدراسات العليا برغبة نابعة منهم ويتحملون في سبيل ذلك الكثير من العقبات، فهم بلا شك يطمحون سويًا إلى استكمال الدراسة والحصول على الدرجات العلمية، ولذلك فهم في كفاح وجد دائم من أجل التفوق ومن أجل تحقيق أهداف واحدة ولذلك لم يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث في الطموح الأكاديمي، ويتفق هذا مع ما توصل إليه رامسي Ramsey (١٩٩٨) التي أوضحت عدم وجود اختلافات في النوع بين الطموح الأكاديمي، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه آرورا Arora *(١٩٨٥)* حيث كشفت نتائجه وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور، وربما يرجع ذلك الاختلاف بين نتيجة دراسة آرورا والدراسة الحالية إلى طبيعة المجتمع الهندي الذي أُجريت فيه الدراسة والعمر الزمني للعينة حيث كانت من طلاب المرحلة الثانوية، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح العام مثل دراسة محمد بيومي *(١٩٨٤)*، كاميليا عبد الفتاح *(١٩٨٤)*، فتحية حمادي *(١٩٩٣)*.

وعلى ذلك فالفرض الرابع يتحقق في جانب منه حيث ظهرت فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين الذكور والدارسين الإناث في مستوى

الطمـــوح المهني بينما لم تظهر فروق دالة في مستوى الطموح الأكاديمي وبـــذلك يـــرفض الباحث الفرض الصفري ويقبل الفرض المقابل له القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا بين دارسي الماجستير والدكتوراه في الطموح حيث يمكن القول أنه قد تحقق بشكل جزئي.

- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

مستوى الطموح والتخصص.

صـــيغ الفـــرض الخامس من هذه الدراسة على أساس أنه تتباين درجات مستوى الطموح بتباين نوعية التخصصات المختلفة موضع البحث وللـــتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد، ويوضح الجدول (١٩) نتيجة تحليل التباين لدرجات الدارسين في الطموح الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٤٤,٨٨	٣	١٨١,٦٣	٣,٦٢	غير دالة
داخل المجموعات	١٨١٥١,٢٣	٣٦٢	٥٠,١٤		
م م الكلي	١٨٩٦٩,١١	٣٦٥			

قـــيمة ف الجدولـــية عند د. ح ٣، ٣٦٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ على الترتيب هي ٢,٦٥، ٣,٨٨.

وبمقارنة ف المحسوبة التي تساوي ٣,٦٢ بقيمة ف الجدولية نجد أنهـــا أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ومعنى ذلك أنه لا تـــوجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة (الدارسين بالكلـــيات الأدبـــية- كلـــيات الفنون- الكليات الطبية- الدارسين بالكليات

الهندســـية) فـــي الطموح الأكاديمي، ويوضح الجدول (٢٠) التالي نتيجة تحليل التباين لدرجات الدارسين في الطموح المهني.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٢,٧٥	٣	٤٧,٥٩	١,٣٠	غير دالة
داخل المجموعات	١٣٢١٥,٧٥	٣٦٢	٣٦,٥١		
م م الكلي	١٣٣٥٨,٥	٣٦٥			

يتـــضح من الجدول السابق (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فـــي الطمـــوح المهنـــي بين مجموعات البحث (دارسي الكليات الأدبية- دارسي كليات الفنون- دارسي الكليات الطبية- دارسي الكليات الهندسية). ويفسر الباحث هذه النتائج بأن طلاب التخصصات الأربعة سابقة الذكر في مـــرحلة الدراســـات العليا (ماجستير ودكتوراه) هم من أصحاب الطموح العالـــي، ولـــديهم أهداف مشتركة، كما يطمحون بدرجة واحدة إلى إنجاز ومناقشة أبحاثهم للحصول على الدرجة العلمية، وبما أن معظم عينة البحث من الدارسين العاملين في كلياتهم ربما يكونون أكثر اطمئنانًا على مستقبلهم المهني بل وأكثر اطمئنانًا على مستقبلهم العلمي حيث يقترب منهم الأساتذة المـــشرفين، ويجدون مزيدًا من المساندة والتعاون من زملائهم بالقسم من أعـــضاء هيئة التدريس وبالتالي تصبح نتائج هذا الفرض طبيعية وتتمشى مـــع مـــا هـــو سائد من نظم للإشراف والارتقاء الوظيفي داخل الكليات المختلفة بعد إنجاز الدرجة العلمية وبناء على ذلك تتأكد النتيجة بعدم وجود اختلافات في درجات مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي بـــين التخصـــصات المختلفة، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه رجاء الخطيب *(١٩٩٠)* من عدم وجود فروق بين التخصصات العملية والنظرية

علـــى درجـــات متغير الطموح المهني ومتغير الطموح الأكاديمي، وسناء ســـليمان *(١٩٨٤)* مـــن أن التخصص لا يؤثر على مستوى الطموح، كما تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه عواطف بكر *(١٩٧٣)* حيث أكدت نتائج دراستها أن مستوى الطموح لدى الطالبة الجامعية في الأقسام العملية يعلو على مستوى طموح الطالبة في الأقسام الأدبية، وما توصل إليه باندي وآخـــرون *(١٩٨٧)* بوجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب كليات العلوم وطلاب كليات الآداب لصالح طلاب كليات العلوم، وتتق هذه النتائج مع ما توصل إليه ياسر محمد *(١٩٩٥)* بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات العملية وطلاب الكليات النظرية لصالح طلاب الكليات العملـــية، وربمـــا يـــرجع هذا الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراســـات الـــسابقة إلـــى طبـــيعة الأدوات المستخدمة واختلافها في هذه الدراسات، أو إلى طبيعة العينة من حيث مستواها العلمي وعمرها الزمني وحجمها في كل دراسة أو إلى ظروف التطبيق في حقبة زمنية مختلفة، فقد استخدم باندي مقياس للطموح قام بإعداده وهو يتلاءم مع بيئته الثقافية، وقد كانـــت العينة قليلة تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة، أما في دراسة ياسر محمـــد فقـــد استخدم مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح وكان حجم العينة (٣٣٦) فقط من طلاب الجامعة.

وبـــذلك يـــرفض الباحث الفرض القائل بوجود تباين في درجات مـــستوى الطموح الأكاديمي والطموح المهني بتباين التخصصات المختلفة ويقـــبل الفرض البديل القائل بعدم وجود تباين في مستوى الطموح بتباين التخصصات المختلفة.

- نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

الانتماء- مرحلة الماجستير والدكتوراه.

صـــيغ الفرض السادس من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد فـــروق دالة إحصائيًا بين الدارسين بمرحلة الماجستير والدارسين بمرحلة الدكتوراه من حيث درجة الانتماء للكلية، وتم معالجة هذا الفرض إحصائيًا باستخدام اختبار النسبة التائية بعد التحقق من شروط استخدامه.

ويوضـــح الجـــدول التالـــي (٢١) حساب النسبة الفائية والالتواء والنـــسبة التائـــية لدرجات الدارسين بالماجستير والدكتوراه على متغيرات مقياس الانتماء والدرجة الكلية للانتماء.

وقـــد حـــدد الـــباحث مـــستوى دلالـــة ف واعتـــبارها دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٢١)

المتغيرات	إحصـــاءه	دارسين ماجستير	دارسين دكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت
(١) المساندة الاجتماعية	المتوسط	٥٦,٩٦	٥٧,٢٧	١,٠٩	غير دالة	٠,٠٣٨	غير دالة
	الوسيط	٥٧	٥٨				
	الانحراف المعياري	٧,٤٦	٧,٨٢				
	التباين	٥٥,٧٢	٦١,٠٨				
	العينة	١٩٩	١٦٤				
	درجات الحرية	١٩٨	١٦٣				
	الالتواء	-٠,٠٢	-٠,٢٨				

المتغيرات	إحصــــاءه	دارسين ماجستير	دارسين دكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالات
(٢) التعاون والتواد مع الزملاء	المتوسط	٣١,٢٩	٣١,٧٢	١,٠٢	غير دالة	١,٢٣	غير دالة
	الوسيط	٣٢	٣٢				
	الانحراف المعياري	٣,٣٢	٣,٢٩				
	التباين	١١,٠٣	١٠,٨٣				
	الالتواء	-٠,٦٤	-٠,٢٦				
(٣) الجماعية واتباع النظم	المتوسط	١٩,٣٦	١٩,٥٥	١,٣٨	غير دالة	١,٠٤	غير دالة
	الوسيط	٢٠	٢٠				
	الانحراف المعياري	١,٨٤	١,٥٧				
	التبـــاين	٣,٣٩	٢,٤٦				
	الالتـــواء	-٠,٠٤	-٠,٨٦				
(٤) المشاركة والفعالية	المتوسط	١٤,٤٧	١٤,٧٨	١,٤١	غير دالة	١,٢٩	غير دالة
	الوسيط	١٥	١٥				
	الانحراف المعياري	٢,٠٩	٢,٤٨				
	التبـــاين	٤,٣٦	٦,١٣				
	الالتواء	-٠,٧٦	-٠,٢٧				
(٥)الحساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة	المتوسط	٨,٠٥	٨,١٤	١,٠١	غير دالة	٠,٤٦	غير دالة
	الوسيط	٨	٨				
	الانحراف المعياري	١,٨٥	١,٨٤				
	التبايـــن	٣,٤٣	٣,٣٨				
	الالتـــواء	٠,٠٨	٠,٢٣				

المتغيرات	إحصـــــاءه	دارسين ماجستير	دارسين دكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت
(٦) الشعور بالأمن	المتوسط	١٠,١٧	١٠,٠٥	١,٢١	غير دالة	٠,٨٣	غير دالة
	الوسيط	١٠	١٠				
	الانحراف المعياري	١,٤٣	١,٣٠				
	التباين	٢,٠٥	١,٦٩				
	الالتواء	٠,٣٦	٠,١٢				
الدرجة الكلية للانتماء	المتوسط	١٤٠,٢١	١٤١,٤ ٦	١,٠٩	غير دالة	١,٢٣	غير دالة
	الوسيط	١٤٢	١٤٢				
	الانحراف المعياري	٩,٤٦	٩,٨٧				
	التباين	٨٩,٥٠	٩٧,٤٩				
	الالتواء	٠,١٦-	٠,٠٦-				

ف الجدولـــية عند د.ح ١٩٨، ١٦٣، ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٣٢، ١,٤٧ على الترتيب.

ف الجدولـــية عند د.ح ١٦٣، ١٩٨، ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٣٠، ١,٤٥ على الترتيب.

ت الجدولية عند د.ح (٣٦١) ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٩٧، ٢,٥٩ على الترتيب.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت الجدولية على متغيرات المقياس الستة بالإضافة إلى الدرجة الكلية مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بمـــرحلة الماجـــستير ومتوسطات درجات الدراسين بمرحلة الدكتوراه في

الانتماء للكلية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدارسين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه ربما يلقون قدرًا من المساندة المعرفية في إعطاء المعلومات أو تعليم المهارات وتلقي النصح والإرشاد الواجب من أساتذتهم، كما أن العلاقات المتبادلة بين مجموعة الدارسين بالماجستير لا تختلف عن مغزى العلاقات المتبادلة بين مجموعة الدارسين بالدكتوراه وهم يتواجدون ضمن نظم ومعايير اجتماعية داخل كليتهم بدرجة واحدة ويجب عليهم مسايرتها، كما يحاول كل منهم التطابق مع الأنماط السلوكية الموجودة داخل الكلية ويحاول كل منهم إدراك قيمة جماعته، ويمكن القول أن الانتماء في هذه المرحلة وهي مرحلة الرشد لدى الدارسين بالماجستير والدكتوراه أصبح دافع اجتماعي عام.

وفي هذا الصدد نجد أن نظرية المقارنة الاجتماعية تركز على رغبة الفرد في المساندة النفسية من الآخرين في حالة وجوده معهم أي أن الفرد يقارن بين ذاته وذات الآخرين في محيط الجماعة التي ينتمي إليها، ويرى فروم في نظرية الحاجات أن الإنسان يجد أشد جذوره تحقيقًا للإشباع وأكثرها صحة في شعوره بالأخوة تربطه بغيره من البشر.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه أحمد علي (١٩٩٦) من عدم وجود فروق دالة على معظم مقاييس متغيرات الانتماء بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة.

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جودينو Godenou (١٩٩١) التي اتضح من نتائج دراسته أن الانتماء في الفصل لطلاب المدرسة قد ارتبط بتقدم الطلاب بالفرق الدراسية حيث كان الانتماء أقصى أهمية بين طلاب الصف السابع.

وربما يرجع اختلاف هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية إلى الظروف الثقافية والحضارية التي طُبقت فيها أدوات الدراسة وهي المجتمع

الأمريكـــي، وكـــذلك طبـــيعة الأداة المستخدمة وهي استفتاء في الانتماء يتناســـب مـــع عمر العينة وهم من طلاب المدارس في المراهقة المبكرة والمتوسطة، أما عينة الدراسة الحالية فهم طلاب الماجستير والدكتوراه.

كمـــا تخـــتلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه مصطفى عطـــية (١٩٩٦) التـــي أشارت إلى وجود فروق دالة بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي في الانتماء للكلية والمدرسة لصالح طلاب الجامعة أي أن طـــلاب الجامعـــة أكثـــر انتماء للكلية من طلاب الثانوي لمدارسهم وربما يـــرجع الاخـــتلاف فـــي النتائج هنا إلى حجم العينة في هذه الدراسة التي قُـــسمت علـــى طلاب المرحلة الجامعية وطلاب المرحلة الثانوية والتي لم تتعدى (٢١٥) طالب وهي عينة صغيرة واستخدم الباحث مقياس الانتماء للأســـرة والمدرســـة والكلية والوطن وهو يختلف في مضمون بنوده عن المقياس الذي أعده الباحث في الدراسة الحالية لقياس الانتماء للكلية.

وهكذا كشفت النتائج عن صدق الفرض الصفري القائل بعدم وجود فـــروق دالة إحصائيًا بين الدارسين بمرحلة الماجستير والدارسين بمرحلة الدكتوراه من حيث درجة الانتماء للكلية.

- نتائج الفرض السابع وتفسيرها :

الانتماء لدى الدارسين الذكور والدارسين الإناث.

صـــيغ الفـــرض السابع من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد فـــروق دالـــة إحصائيًا بين الدارسين الذكور والدارسين الإناث من حيث درجـــة الانتماء للكلية وقد تم معالجة هذا الفرض باستخدام اختبار النسبة التائية بعد التحقق من شروط استخدامه.

ويوضـــح الجـــدول التالـــي (٢٢) حساب النسبة الفائية والالتواء والنـــسبة التائـــية وقـــوة التأثيـــر بمعامل إيتا لدرجات الدارسين الذكور والدارسين الإناث على متغيرات مقياس الانتماء والدرجة الكلية للانتماء.

جــدول (٢٢)

المتغيرات	إحصـــاءه	الدارسين الذكور	الدارسين الإناث	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(١) المسئولية الاجتماعية	المتوسط	٥٧,٢٥	٥٦,٩١	١,٠٨	غير دالة	٠,٤٢	غير دالة	-	-
	الوسيط	٥٧	٥٨						
	الانحراف المعياري	٧,٧٤	٧,٤٦						
	التباين	٥٩,٩٥	٥٥,٧٠						
	العينة	٢٠٨	١٥٥						
	درجات الحرية	٢٠٧	١٥٤						
	الالتواء	٠,٠٣	٠,٤٤-						
(٢) التعاون والتواد مع الزملاء	المتوسط	٣١,٨٣	٣١,٠٣	١,١١	غير دالة	٢,١٣	دالة	٠,٠١	ضئيل
	الوسيط	٣٢	٣١						
	الانحراف المعياري	٣,٢١	٣,٩٣						
	التبايــن	١٠,٣٣	١١,٥١						
	الالتــواء	٠,١٦-	٠,٠٢						
(٣) الجماعية واتباع النظم	المتوسط	١٩,٤٣	١٩,٤٦	١,٥٥	غير دالة	١,٩٨	غير دالة	—	—
	الوسيط	٢٠	٢٠						
	الانحراف المعياري	١,٦٠	١,٨٧						
	التباين	٢,٢٧	٣,٥١						
	الالتواء	١,٠٧-	٠,٨٧-						

تابع : جـدول (٢٢)

المتغيرات	إحصـــاءه	الدارسين الذكور	الدارسين الإناث	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٤) المشاركة والفعالية	المتوسط	١٤,٨٨	١٤,٢٤	٠,٠٣	غير دالة	٢,٦٧	دالة	٠,٠٢	ضئيل
	الوسيط	١٥	١٤						
	الانحراف المعياري	٢,٢٤	٢,٢٧						
	التبـــاين	٥,٠٢	٥,١٧						
	الالتـــواء	-٠,١٦	٠,٣٢						
(٥) الحساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة	المتوسط	٨,٠٨	٨,١٠	١,٠٢	غير دالة	٠,١١	غير دالة	—	—
	الوسيط	٨	٨						
	الانحراف المعياري	١,٨٥	١,٨٤						
	التبـــاين	٣,٤٤	٣,٣٧						
	الالتـــواء	٠,٠٤	٠,١٦						
(٦) الشعور بالأمن	المتوسط	١٠,١٢	١٠,١٢	١,٠٨	غير دالة	٠,٠٠٥	غير دالة	—	—
	الوسيط	١٠	١٠						
	الانحراف المعياري	١,٤٠	١,٣٤						
	التبـــاين	١,٩٥	١,٨١						
	الالتواء	٠,٢٦	٠,٢٧						
الدرجة الكلية لانتماء	المتوسط	١٤١,٧٢	١٣٩,٥٠	٤,٦٣	دالة	٢,٣٩	غير دالة	—	—
	الوسيط	١٤٣	١٤٠						
	الانحراف المعياري	١١,٧٨	٥,٤٨						
	التباين	١٣٨,٤٧	٢٩,٩٩						
	الالتواء	٠,٣٣	-٠,٢٧						

ف الجدولية عند د. ح ٢٠٧، ١٥٤ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٢٩، ١,٤٣ على الترتيب.

وعند درجتي حرية ١٥٤، ٢٠٧ هي ١,٣٢، ١,٤٨ على الترتيب.

ت الجدولية للدرجة الكلية للانتماء هي ٦,٧٨، ت المحسوبة ٢,٣٩.

ت الجدولية لبُعد الجماعية واتباع النظم هي ١,٩٨، ت المحسوبة ٠,١٦.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين الذكور ومتوسطات درجات الدارسين الإناث وذلك في المتغيرات التالية (المساندة الاجتماعية- الجماعية واتباع النظم- الحساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة- الشعور بالأمن- الدرجة الكلية للانتماء)، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين الذكور والدارسين الإناث في متغيرين فقط هما التعاون والتواد مع الزملاء، المشاركة والفعالية وذلك لصالح الذكور إلا أن قوة التأثير كانت ضئيلة.

وينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من حيث درجة الانتماء للكلية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن صدق هذا الفرض فلم تصل الفروق بين الذكور والإناث إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا في متغيرين فقط هما (التعاون والتواد مع الزملاء)، (المشاركة والفعالية) وقد كانت قوة التأثير ضئيلة وكان اتجاه الفرقين في الحالتين لصالح الدارسين الذكور ويعني ذلك أن الدارسين الذكور أكثر رغبة من الإناث في العمل معًا في سبيل تحقيق الأهداف وأكثر رغبة في تكون العلاقات والروابط والصداقات الحميمة، كما أن الذكور أكثر مشاركة داخل الجماعة من الإناث ويعني ذلك أنهم أكثر رغبة من الإناث في تأكيد الشعور بالانتماء وتوثيق عُرى الصداقة، ورُبما يرجع ذلك إلى أن الدارسين الذكور يشعرون بمسئولية أكثر تجاه الجماعة من الدارسين

الإنـــاث داخل الكلية، كما قد يرجع ذلك إلى ما يفرضه المجتمع من أدوار لكل من الذكر والأنثى فنجد أن أساليب التنشئة وظروف المجتمع تحد من حـــركة الأنثى نوعًا ما بالمقارنة بالذكر، وفي هذا الصدد يشير بيركوفيز وزمـــلاؤه "Berkowitz et. al." (١٩٦٩) إلى أن الذكور يبادرون إلى مـــساعدة الآخـــرين أكثر من الإناث، كما أنهم أكثر تحملاً للمسئولية من الإناث.

وفـــي إطـــار نظـــرية المقارنـــة الاجتماعية يشير شاشتر إلى أن الأشخاص يحتاجون إلى الانتماء نحو الآخرين لغرضين هامين: الأول أن الآخـــرين يـــساعدونهم فـــي تحقـــيق الأهداف التي لا يستطيعون تحقيقها بمفردهم والثاني أن الأشخاص يسعون إلى المصادقة والصداقة والمساندة والمكانة من خلال التعامل مع الآخرين.

ولكن لماذا لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في باقي متغيرات مقـــياس الانـــتماء وهـــي [المساندة الاجتماعية- الجماعية واتباع النظم- الحـــساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة- الشعور بالأمن- بالإضافة إلى الدرجة الكلية للانتماء] ويمكن تفسير ذلك في إطار أن هذه المتغيرات بما لها من مضمون دافعي تمارس تأثيرها على الدارسين الذكور والإناث بدرجـــة تكـــاد تكـــون واحـــدة وكلاهمـــا يعيش في ثقافة واحدة لها نفس الخصائص وتدعم نفس أشكال السلوك المرغوبة، والإنسان باعتباره كائنًا اجتماعـــيًا يحـــتاج إلـــى إقامـــة علاقات ارتباطية بموضوعات من العالم الخارجـــي تحفـــظ له وجوده باعتبار أن الانتماء حاجة نفسية اجتماعية، والحياة مع الجماعة والانتماء لمجموعة من الأصدقاء يعتبر من المصادر الرئيـــسية التي تجعل للحياة معنى تنعكس على صحتنا النفسية، وكما يرى فـــروم أن الإنـــسان يجـــد أشد جذوره تحقيقًا للإشباع وأكثرها صحة في شعوره بالأخوة تربطه بغيره من البشر. ويتفق مع نتائج الدراسة الحالية ما

انتهى إليه مصطفى السعيد *(١٩٩١)* في عدم وجود فروق دالة بين الإناث والذكـــور فـــي درجات أبعاد الانتماء إلا في بُعد عضوية الجماعة لصالح الذكور، ودراسة معتز عبد الله *(٢٠٠١)* حيث اتضح عدم وجود فروق بين الذكـــور والإناث في أبعاد الدافعية للانضمام للجماعة إلا في متغيرين فقط همـــا الانتـــباه، والمقارنة الاجتماعية حيث كان اتجاه الفرقين في الحالتين لـــصالح الذكور، ودراسة مغاوري عبد الحميد *(١٩٨٤)* ودراسة ممدوح الكنانـــي *(١٩٨٧)* ودراسة عبد العزيز عطية *(١٩٩٠)* ودراسة آمنة أبو كـــيفة *(٢٠٠٠)* التـــي توصـــلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في درجات مقياس الانتماء.

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه كل من أحمد علي (١٩٩٦) حيث اتضح وجود فروق دالة على معظم مقاييس متغيرات الانتساب بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وربما يرجع اختلاف نتائج هذه الدراسة إلى أن عينة الدراسة كانت من الريف والحضر، كما استخدم الباحث مقياس دافعية الانتساب من إعداده وانحصرت المستويات الدراسية لعينة الدراسة على السنة الأولى والسنة الرابعة بالجامعة.

كمـــا تخـــتلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه عبد الفتاح الـــسيد *(٢٠٠٠)* فـــي أن الإنـــاث أكثر انتماء من الذكور، ويمكن تفسير اختلاف هذه الدراسة في نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية إلى صغر حجم العيـــنة حـــيث تألفت من عدد (١٠٧) مفحوص ذكور وإناث، كما استخدم الباحث مقياس مختلف وهو اختبار الانتماء الاجتماعي من إعداد ميهربيان "Mehrabian"، كمـــا تخـــتلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه هيـــبارد "Hubard" *(١٩٩٤)* حيث أوضح أن ٥٤% من الذكور طمحوا إلـــى مـــراتب أرقى في التعليم العالي وفضل ٥٢% من الإناث البقاء في مستواهم المألوف.

وربمـــا يرجع اختلاف هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية إلى نوعـــية البيـــئة الثقافـــية لعينة الدراسة وهم من مديري المعاهد بالولايات المتحدة الأمريكية.

- نتائج الفرض الثامن وتفسيرها :

الانتماء ونوعية التخصص.

صـــيغ الفـــرض الثامن من هذه الدراسة على أساس أنه لا تتباين درجـــات دافعية الانتماء للكلية بتباين نوعية التخصصات المختلفة موضع الـــبحث ولمعالجة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحـــد ويوضـــح جـــدول (٢٣) نتيجة تحليل التباين لأبعاد المقياس الستة والدرجـــة الكلية بالنسبة لدرجات الدارسين بالتخصصات الأربعة موضع الدراسة [دارسين بالكليات الأدبية- الكليات الفنية- الكليات الطبية- الكليات الهندسية] في مقياس الانتماء للكلية.

جـــدول (٢٣)

م	الأبعـــــاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين ع٢	ف	مستوى الدلالة
١	المـــساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية	بـــــين المجموعات	١٥٤,٠٢	٣	٥١,٤٣	١,٢٢	غير دالة
		داخـــــل المجموعات	١٥٠٧١,٠٧	٣٥٨	٤٢,١٠		
		الكـــلي	١٥٢٢٥,٠٩	٣٦١	١٧٨,٩٦		
٢	الـــتعاون والتواد مع الزملاء	بـــــين المجموعات	١٣٨,٤٩	٣	٤٦,١٦	٦,٠٢	**
		داخـــــل المجموعات	٢٧٤٥,٠١	٣٥٨	٧,٦٧		
		الكـــلي	٢٨٨٣,٥	٣٦١			

٣	الجماعية واتباع النظم	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٥,٦٠٩ ٢١٥١,٤٧١ ٢١٧٧,٠٨	٣ ٣٥٨ ٣٦١	٨,٥٤ ٦,٠١	١,٤٢	غير دالة
٤	المشاركة والفعالية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥١,٣٤٣ ١٦٥٠,٩٦٧ ١٧٠٢,٣١	٣ ٣٥٨ ٣٦١	١٧,١١ ٤,٦١	٣,٧١	غير دالة
٥	الحساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣٨,١٧٦ ١٢٦٦,٢٤٤ ١٣٠٤,٤٢	٣ ٣٥٨ ٣٦١	١٢,٧٣ ٣,٥٤	٣,٥٩	غير دالة
٦	الشعور بالأمن	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥,١٩٦ ٦٧٩,١٦٤ ٦٨٤,٣٦	٣ ٣٥٨ ٣٦١	١,٧٣ ١,٩٠	٠,٩١	غير دالة
الدرجة الكلية للانتماء		بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤٢٦,١٧ ٥٥٩٩٥,٣٣ ٥٦٤٢١,٥	٣ ٣٥٨ ٣٦١	١٤٢,٠٦ ١٥٦,٤١	٠,٩١	غير دالة

ف الجدولية عند درجتي حرية ٣، ٣٥٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ٢,٦٥، ٣,٨٨ على الترتيب.

يلاحظ مـن جدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة حيث كانت ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية وذلك بين متوسطات درجات الدارسين للتخصصات الأربعة سابقة الذكر في المتغيرات [المساندة الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية، والجماعية واتباع النظم، والمشاركة والفعالية، والحساسية للنقد والرغبة في الشعور بالمكانة، والشعور بالأمن، والدرجة الكلية للانتماء]، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات الأربعة في متغير التعاون والتواد مع الزملاء حيث كانت ف المحسوبة ٦,٠٢ وهـي أكبر من ف الجدولية عند مستوى ٠,٠١ وقد بلغت قوة هذه الدلالة باستخدام إحصاءة مربع إيتا ٠,٠٥ وهي قوة تأثير ضعيفة وللتعرف على موطن هذه الفروق تمت المقارنات الثنائية بين التخصصات المختلفة باستخدام ف شافيه، ويوضح جدول (٢٤) نتيجة المقارنات الثنائية.

جدول (٢٤): نتائج المقارنات الثنائية لتحديد القيم الحرجة لاختبار شيفيه لمتغير التعاون والتواد

التخصصات	المتوسطات	الأدبية	الفنية	الطبية	الهندسية
الدارسين بالتخصصات الأدبية	٣١,٦١		٠,٠٤	٢,٣١	٦,٨٢
الدارسين بالتخصصات الفنية	٣١,٧٠			١,٦٣	٧,٧٢
الدارسين بالتخصصات الطبية	٣٢,٢٤				١٦,٧٧**
الدارسين بالتخصصات الهندسية	٣٠,٥٦				

ويلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين التخصصات الأدبية وتخصصات الفنون، وبين التخصصات الأدبية والطبية، وبين التخصصات الأدبية والتخصصات الهندسية، وبين التخصصات الفنية والتخصصات الطبية، وبين الدارسين بتخصصات

الفـــنون والدارسين بالتخصصات الهندسية حيث كانت قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف الجدولية في كل هذه المتغيرات، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًا فقط في متغير التعاون والتواد مع الزملاء بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الطبية ومتوسطات درجات الدارسين التخصصات الهندسية وذلك لصالح الدارسين بالكليات الطبية وتم حساب إحصاءة مربع إيـــتا كمـــا هو ملاحظ في جدول (٢٥) وقد بلغت قوة هذه الدلالة n^2 = ٠,١٢ وهي قوة تأثير متوسطة.

جدول (٢٥): حساب إحصاءة مربع إيتا لدرجات الدارسين

على متغير التعاون والتواد

حساب إحصاءة مربع إيتا	قوة العلاقة	التأثير
بين المجموعات	٠,٠٥	ضعيفـــة
الدارسين بالتخصصات الطبية والدارسين بالتخصصات الهندسية	٠,١٢	متوسطـــة

وتـــشير هذه النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجـــات الدارســـين بالتخصـــصات الطبية ومتوسطات درجات الدارسين بالكلـــيات الهندسية وذلك لصالح الدارسين بالكليات الطبية فهم أكثر إدراك للـــتعاون والـــتواد مع الزملاء عن الدارسين بالكليات الهندسية وقد كانت الفروق في حدود ضيقة ويدل على ذلك صغر حجم التأثير، ويمكن تفسير هـــذه النتيجة في ضوء طبيعة المواد الدراسية وطبيعة البحث التي تفرض نفسها على دارسين كل تخصص على حده حيث تتميز مواد التخصصات الطبـــية بالتركيز على الجانب المادي للحياة من خلال مقررات علمية مثل الكيمـــياء- الفيـــزياء- الجيـــولوجـــيا- الميكروبيولوجي- العقاقير- علم الحـــيوان- علـــم الحـــشرات- الأدوية والسموم والتشريح وطب الأسنان

والباثولوجـــي والفسيولوجي، وبالتالي نجد الدارسين بالتخصصات الطبية تتـصف أعمـــالهم وأبحاثهم بالمثاليات حيث التوجه المستقبلي في العلاج والـــوقاية والتركيـــز على الأهداف ومحاولة الاستجابة لاحتياجات الأفراد والتركيـــز علـــى مـــا هـــو مفيد للفرد أو المجتمع ويكونون أكثر اهتمامًا بالاستنتاجات المعملية والاستبطان، ويبذلون أقصى ما يمكن لإعداد البدائل المتعددة لمواجهة أي مشكلات ويصبح التركيز هنا على ما هو مفيد للناس والمجـــتمع فمحـــور الاهـــتمام هو القيم الاجتماعية وبذل أقصى ما يمكن لمـــراعاة الأفكـــار والمـــشاعر والانفعـــالات والعواطف والميل للثقة في الآخـــرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشاكلهم، كما تتميز مواد التخصصات الهندسية بالتركيز على مواد علمية مجردة من خلال مقررات علمـــية مـــثل الهندســـة الميكانيكية- الهندسة المعمارية- الإلكترونيات- الاتـــصالات- علـــوم الحاسب- تكنولوجيا المعلومات- نظم المعلومات- شـــبكات الحاســـب- تكييف الهواء- الاتصالات وبالتالي تتصف أعمالهم بالاســـتنتاجات والاســـتدلالات مـــن الناحية الرياضية ويمتلكون مهارات الوضـــوح والابتكارية والدقة التي تجعلهم يتوصلون لبناء أفكار جديدة كما يتطلعون إلى وجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل والتالي فهم أكثر قدرة على التأمل. وبما أن طبيعة الأنشطة التي يمارسها الدارسين بكل تخصص تـــنعكس على سلوكياتهم بالإضافة إلى أن الأنماط السلوكية المرتبطة بكل مهـــنة تستمر واضحة في سلوك أفرادها، ومن هنا تصبح نتيجة الدراسة الحالـــية نتيجة طبيعية ولا عجب أن يصبح الدارسين بالتخصصات الطبية أكثـــر تعاونـــًا وتواد مع الزملاء حيث غالبًا ما ينخرطون داخل المعامل والمختبـــرات لإجراء التجارب المبدئية التي توصلهم إلى نتائج مختلفة قد تكـــون مـــتوقعة أو غيـــر مـــتوقعة ويميل كل منهم إلى التواد والتعاطف الوجدانـــي، ويمكـــن للدارس الاستعانة بزملائه لمساعدته في التجهيز عند

التحقق من بعض التجارب تمهيدًا لإجراء الفحص النهائي وتسجيل النتائج، كما يستعين العديد من الدارسين في التخصصات الطبية بمن له خبرة من الزملاء في موضوع معين ومن هنا يظهر التعاون والتواد بين الزملاء بل ويزداد التفاعل من خلال الألفة والاحتكاك المستمر بالمقارنة بدارسي العلوم الهندسية فهم أكثر استنتاجًا وابتكارية، وبالتالي يبحثون دائمًا عن أفضل الحلول والأفكار الجديدة وبالتالي يصبح كل دارس أكثر تفكيرًا وتركيزًا في مشروعه البحثي وأكثر انشغالاً به حتى ينتهي من إنجازه وبالتالي يقل الاتصال أو التعاون مع الزملاء.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة عبد العزيز عطية (١٩٩٠) إلى أن الكليات ذات الأعداد القليلة أكثر انتماءً للجامعة مثل كليات الطب ويؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه حيث يزداد أعداد الطلاب الباحثين في كليات العلوم الهندسية بالمقارنة بكليات العلوم الطبية.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة بين الدارسين بالتخصصات الأربعة في باقي متغيرات مقياس الانتماء والدرجة الكلية فيمكن تفسيره في ضوء أن انتماء الدارسين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه قد أصبح دافعًا اجتماعيًا عام وكل منهم أصبح في مرحلة من التطور النفسي والاجتماعي تمكنه من تقييم الموقف وانتقاء الموضوعات التي تكفل وجوده الاجتماعي في العالم الخارجي، هذا بالإضافة إلى أن هذه المتغيرات من مقياس الانتماء أصبحت تمارس تأثيرها أيضًا على الدارسين بالتخصصات المختلفة بطريقة واحدة فلكل منهم مشكلة بحثية تتطلب منهم التفكير والبحث والاستقصاء وفي سبيل ذلك يلجأون إلى مسايرة ما تعارف عليه داخل الكلية من نظم ومعايير، ومن خلال اتباعهم لها ومشاركتهم الفعلية مع زملائهم وأساتذتهم فيما يعود بالنفع عليهم كمجموعة يشعرهم هذا بمزيد من الأمن وتحقيق الذات والشعور بالمكانة الاجتماعية، وفي تلك

العلاقة التبادلية يشعرون بالمساندة الاجتماعية وبالتالي لا تتباين اتجاهاتهم حيث يعيشون في ثقافة واحدة لها نفس الخصائص التي تدعم نفس أشكال السلوك المرغوبة.

وفــي ضوء الدراسات السابقة يلاحظ عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية تناولت الفروق في الانتماء لدى دارسين الكليات العملية مثل الطب والهندســة بــل وجدت دراسات بحثت في الفروق بين الدارسين بالأقسام النظرية والأقسام العملية مثل دراسة عبد العال محمد (١٩٩١) التي أكدت علــى عــدم وجــود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الدارسين بالأقسام النظــرية والدارسين بالأقسام العملية في الانتماء إلا في بعض المتغيرات. وبــذلك تكون النتائج قد كشفت عن صدق الفرض الصفري الذي أصاغه الــباحث بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء للكلية بين الدارسين بالكلــيات الأدبية، والدارسين بكليات الفنون، والدارسين بالكليات الطبية، والدارسين بالكليات الهندسية.

- نتائج الفرض التاسع وتفسيرها:

إداركات الدارسين وإدراكات الأساتذة لصلة الأستاذية الراعية.

صــيغ الفــرض التاسع من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد فــروق دالــة إحــصائيًا بــين إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه وإدراكــات أساتذتهم لصلة الأستاذية الراعية. وقد تم معالجة هذا الفرض إحــصائيًا باســتخدام اختبار النسبة التائية بعد التحقق من شروط استخدام النــسبة التائــية. ويوضح الجدول التالي (٢٦) نتيجة حساب النسبة الفائية والالــتواء والنــسبة التائــية وقوة التأثير بمعامل إيتا لدرجات الدارسين ودرجات الأساتذة على متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلميــة.

جدول (٢٦): النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية وقوة معامل إيتا لدرجات الدارسين والأساتذة في مقياس الإشراف والريادة العلمية

المتغيرات	إحصـــــاء	دارسين ماجستير ودكتوراه	أساتذة مشرفين	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(١) الرعاية المتمركزة حول الطالب	المتوسط	٦٦,٢٣	٧٧,٢٥	٤,٤٦	دالة	١٠,٠٥	دالة	٠,١٥	قـوية
	الوسيط	٧٠	٧٩						
	الانحراف المعياري	١٧,٩٥	٨,٥٠						
	التبايـــن	٣٢٢,٠٨	٧٢,٢٢						
	العينـــة	٣٦٢	٢٣٢						
	درجات الحرية	٣٦١	٢٣١						
	الالتـــواء	-٠,٦٣	-٠,٦٢						
(٢) العلاقة المتطورية المتشددة	المتوسط	٣٤١٣	٤٠,٨٨	١,٠٢	غير دالة	١,٠٥	غير دالة	–	-
	الوسيط	٣٥	٤٠						
	الانحراف المعياري	١٢,٤٤	١٢,٥٤						
	التبــاين	١٥٤,٨٣	١٥٧,٢٥						
	الالتــواء	-٠,٠٧	-٠,٢١						
(٣) تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية	المتوسط	٥١,٣٢	٦٢,٤٤	٣,٩١	دالة	١١,٥٨	دالة	٠,١٨	قوية
	الوسيط	٥٣	٦٣						
	الانحراف المعياري	١٥,٥٠	٧,٨٣						
	التبـــاين	٢٤٠,٢٣	٦١,٣٨						
	الالتـــواء	-٠,٣٣	-٠,٠٧						
(٤) تنمية الدافعية	المتوسط	٤٩,٩٩	٥٨,١٥	١,٢٦	غير دالة	٢,٠٥	دالة	٠,٠١	ضئيل
	الوسيط	٥٢	٥٩						
	الانحراف المعياري	١٣,٧٧	١٥,٤٦						
	التبـــاين	١٨٩,٨٢	٢٣٩,٠٦						
	الالتـــواء	-٠,٤٤	-٠,٠٤						

تابع : جدول (٢٦)

المتغيرات	إحصـــــاءه	دارسين ماجستير ودكتوراه	أساتذة مشرفين	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٥) الرعاية الاقتصادية والاجتماعية	المتوسط	٣٠,٥٢	٣٩,٢٠	٢,٤٨	دالة	١٢,٠٥	دالة	٠,٢٠	قوية
	الوسيط	٣١	٤٠						
	الانحراف المعياري	١٢,٦١	٨,٠١١						
	التبـــاين	١٥٩,٠٢	٦٤,١٨						
	الالتـــواء	٠,١١-	٠,٣٠-						
(٦) التنشئة من خلال القـــدوة	المتوسط	٣٧,٢١	٤٥,٢٥	٢,٢٨	دالة	٨,٢٠	دالة	٠,١٠	متوسطة
	الوسيط	٣٨	٤٦						
	الانحراف المعياري	١٥,٦٨	٨,٤٠						
	التبـــاين	١٦٠,٦٧	٧٠,٥٨						
	الالتـــواء	٠,١٥-	٠,٢٧-						
(٧) التدريب على تحمل المسئولية	المتوسط	٣٨,٨٤	٤٧٠٦	١,٥٠	دالة	١٠,٥١	دالة	٠,١٦	قوية
	الوسيط	٤٠	٤٨						
	الانحراف المعياري	١٠,٤٢	٨,٥٠						
	التبـــاين	١٠٨٦٥	٧٢,٢٤						
	الالتـــواء	٠,٣٣-	٠,٣٣-						
(٨) المشاركـــة	المتوسط	٢٩,٣٤	٤٢,٧٥	١,٦١	دالة	١٨,٧٨	دالة	٠,٣٧	قوية
	الوسيط	٣٠	٤٤						
	الانحراف المعياري	٩,٦٥	٧,٦٠						
	التبـــاين	٩٣,١٨	٥٧,٧٨						
	الالتـــواء	٠,٢١-	٠,٤٩-						

تابع : جدول (٢٦)

المتغيرات	إحصـــاءة	دارسين ماجستير ودكتوراه	أساتذة مشرفين	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٩) تنمية شخصية الطالب	المتوسط	٣١,٩١	٣٨,٤١	٣,٣٦	دالة	١٠,١٠	دالة	٠,١٥	قوية
	الوسيط	٣٤	٤٠						
	الانحراف المعياري	١٠,١٢	٥,٥١						
	التبـــاين	١٠٢,٣٢	٣٠,٤١						
	الالتـــواء	-٠,٦٢	-٠,٨٧						
الدرجة الكلية لمقياس الإشراف والريادة العلمية	المتوسط	٣٣٤,٦٢	٣٩٠,٥٦	١,٤٨	دالة	٥,٠٩	دالة	٠,٠٤	ضئيل
	الوسيط	٣٣٤	٤١٧						
	الانحراف المعياري	١١٤,٧٩	١٣٩,٧٨						
	التبـــاين	١٣١٧٧,٥	١٩٥٣٨,٤						
	الالتـــواء	٦	١						
		٠,٠٢	٠,٥٧						

ف الجدولــية عند د.ح ٢٣١، ٣٦١ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٢٦، ١,٣٩ وعــند د.ح ٣٦١، ٢٣١ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٢٤، ١,٣٦

ت الجدولــية عــند د.ح ٥٩٢ ومــستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ وهي ١,٩٦، ٢,٥٩ ت الجدولية المستنتجة لبُعد الرعاية المتمركزة حول الطالب، وبُعد الرعاية الاقتصادية والاجتماعية هي ١,٩٦، ت الجدولية المستنتجة لبُعد تنمــية الدافعــية، والــنمذجة مــن خــلال القدوة، والتدريب على تحمل المــسئولية، والدرجــة الكلية هي ١,٩٧، وت الجدولية المستنتجة لبُعد المشاركة هي ٢,٠٧.

يلاحـــظ مـــن بـــيانات الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوســـطات درجات الدارسين بالماجستير والدكتوراه ومتوسطات درجات أســـاتذتهم المشرفين حيث كانت قيمة ت غير دالة فقد بلغت ١,٠٥ ولكن اتـــضح وجـــود فروق دالة بين متوسطات درجات الدارسين بالماجستير والدكـــتوراه ومتوســـطات درجات أساتذتهم المشرفين وذلك في متغيرات مقـــياس الإشراف والريادة العلمية المتبقية وهي الرعاية المتمركزة حول الطالـــب حـــيث بلغت النسبة التائية ١٠,٠٥، وتنمية المهارات الأكاديمية والمعـــرفية حيث بلغت النسبة التائية ١١,٥٨، وتنمية الدافعية حيث بلغت النسبة التائية ٢,٠٥، والرعاية الاقتصادية والاجتماعية حيث بلغت النسبة التائية ١٢,٠٥، والنمذجة من خلال القدوة حيث بلغت النسبة التائية ٨,٢٠، والـــتدريب علـــى تحمـــل المـــسئولية حيث بلغت النسبة التائية ١٠,٥١، والمـــشاركة وبلغت النسبة التائية ١٧,٧٨، وتنمية شخصية الطالب بلغت النـــسبة التائـــية ١٠,١٠ والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت النسبة التائية ٥,٠٩.

وقـــد كـــشفت نتائج الدراسة عن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض المقابل له القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين بالماجـــستير والدكـــتوراه وإدراكات أساتذتهم لصلة الأستاذية الراعية، قد وُجـــدت فـــروق دالة إحصائيًا بالنسبة لكل متغيرات المقياس فيما عدا بُعد العلاقـــة المنـــتورية المتشددة وقد كانت الفروق لصالح الأساتذة فهم أكثر إدراكًا لصلة الأستاذية الراعية عن الدارسين المتتلمذين عليهم، ويمكن أن تُفـــسر هذه النتائج في ضوء الخبرات العلمية والثقافية والمعرفية والحياتية التـــي مـــرت بها كل فئة من عينة الدراسة [طلاب البحث في الماجستير والدكـــتوراه- الأســـاتذة المـــشرفين عليهم] فلا شك أن الأساتذة لهم خبرة طويلة علمية وعملية في مجال التدريس ورعاية طلاب البحث وبالتالي فقد

اكتسبوا خبرات ومهارات كثيرة فأصبحوا أكثر وعيًا ونضجًا مهنيًا ومعرفيًا وعلميًا وأكثر تميزًا بغزارة المعلومات وعمق المعرفة والنظر إلى الأمور نظرة ثاقبة، ويُفترض في أستاذ الجامعة الدقة والموضوعية والأمانة العلمية وعدم التحيز لفكرة أو مبدأ يؤمن به، ويُفترض فيه أيضًا أنه صاحب وجهة نظر وصل إليها عبر تاريخ طويل وهو بحكم أنه ووجهة نظره كيان واحد فربما يجد من الصعب عليه التخلي عن أفكاره التي قد لا تكون في الغالب هي نفس أفكار تلميذه، وبالتالي تكون نتيجة طبيعية أن تصبح أحكامهم على بنود المقياس أكثر موضوعية وأكثر دقة بعكس إدراكات الدارسين فهم ما زالوا في بداية الطريق أقل وعيًا وأقل خبرة.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الماجستير ومتوسطات درجات أساتذتهم في بُعد العلاقة المنتورية المتشددة يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظر إلى معظم بنود هذا المتغير (العلاقة المنتورية المتشددة) التي تصف الأسلوب التسلطي في الإشراف المتسم بالشدة والقسوة والتأكيد على ضرورة الطاعة المطلقة لتوجيهات وآراء الأستاذ ومثال ذلك- أخذ الطالب بالشدة من البداية لتعويده على الجدية- حرص الأستاذ على الاحتفاظ بالقدر اللازم من المهابة أمام طلابه- تشجيع الطالب على الانتماء لجماعة تدين بالولاء لما يؤمن به الأستاذ- إعطاء الطالب القدر المحدود من المعرفة بما يحفظ مسافة دائمة بينه وبين الأستاذ وبتمحيص هذه المفردات لبُعد العلاقة المتشددة يتأكد لنا النتيجة الحالية في عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب والأساتذة، فهذه الأساليب التسلطية في الإشراف من الطبيعي ألا يفضلونها في العلاقة الإشرافية مع أساتذتهم إذ يرونها تحد من حريتهم وتجبرهم على تبني وجهة نظر الأستاذ وربما

تــؤدي بهــم إلـــى الانسحاب والبُعد عن الطريق الذي كان من المفترض المــضي فـــيه وعلى الجانب الآخر يرى بعض الأساتذة أنه لابد أن يؤخذ الطالب المبتدئ بالشدة من البداية حتى يتم ضبط خطاه على خطى أستاذه، وحتـــى يمكـــن لـــه أن يكبح جماح شهوة اليسر والكسل والتسيب الذي قد يـــصيبه أحـــيانًا، أمـــا الغالبية العظمى من الأساتذة المشرفين فيرون أن التـــسامح وإتاحـــة الحـــرية للدارس هي السبيل الأوحد للرعاية الإنسانية الرشـــيدة ويتفق هذا مع الرأي الذي يشير إليه بوب "Bob" *(١٩٨١)* في ضـــوء نظرية التعلم الاجتماعي أن الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفـــرد خلال التنشئة تسهم بدور واضح في تشكيل الشخصية وتصبح هذه الشخصية دالة على نوعية النظام الذي يلقاه الفرد في بيئته فإذا كان النظام قـــائم علـــى القـــسوة والتهديد والإجبار يصبح الفرد أكثر عدوانية وأكثر خـــضوعًا، كمـــا يـــؤكد باندورا "Bandura" أن معظم نشاطنا الإنساني وســـلوكنا مـــتعلم من خلال ملاحظتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والاقتداء بسلوكهم من خلال علاقتنا المتبادلة معهم والتفاعل القائم بيننا وبينهم.

نتائج الفرض العاشر وتفسيرها:

إدراكـــات الدارســـين بالماجستير وإدراكات الدارسين بالدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية.

صـــيغ الفـــرض العاشر من هذه الدراسة على أساس أنه لا توجد فـــروق دالة إحصائيًا في إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأســـتاذية الـــراعية وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائيًا باستخدام اختبار النـــسبة التائـــية بعد التحقق من شروط استخدامه، كما تم التحقق من قوة العلاقات الدالة باستخدام إحصاءة مربع إيتا، ويوضح الجدول التالي (٢٧) حـــساب النـــسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية وقوة التأثير بمعامل إيتا

لدرجات الدارسين بالماجستير ودرجات الدارسين بالدكتوراه على متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلمية بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس.

المتغيرات	إحصاءة	دارسين ماجستير	دارسين دكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(١) الرعاية المتمركزة حول الطالب	المتوسط	٦٦,٨٦	٦٥,٤٦	١,٣٤	غير دالة	٠,٧٤	غير دالة	-	-
	الوسيط	٧١	٧٠						
	الانحراف المعياري	١٦,٦٩	١٩,٣٦						
	التبايـــن	٢٧٨,٧٠	٣٧٤,٦٤						
	العينـــة	٢٠٠	١٦٢						
	درجات الحرية	١٩٩	١٦١						
	الالتـــواء	٠,٧٤-	٠,٧٠-						
(٢) العلاقة المتنورية المتشددة	المتوسط	٣٥,٣٦	٣٢,٦١	١,٤٠	غير دالة	٢,١٠	دالة	٠,٠١	ضئيلة
	الوسيط	٣٥	٣٤						
	الانحراف المعياري	١١,٣٩	١٣,٤٧						
	التباين	١٢٩,٧٩	١٨١,٥٣						
	الالتواء	٠,٠٩-	٠,٣١-						
(٣) تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية	المتوسط	٥٠,٧٩	٥١,٩٧	١,٢٨	غير دالة	٠,٧٨	غير دالة	-	-
	الوسيط	٥٢	٥٤						
	الانحراف المعياري	١٣,٦٥	١٥,٤٦						
	التباين	١٨٦,٣٨	٢٣٨,٩٣						
	الالتواء	٠,٢٧-	٠,٣٩-						
(٤) تنمية الدافعية	المتوسط	٥٠,٤٣	٤٩,٤٦	١,١٨	غير دالة	٠,٦٦	غير دالة	-	-
	الوسيط	٥٢	٥٢						
	الانحراف المعياري	١٣,٤٢	١٤,٦١						
	التبايـــن	١٨٠,١٩	٢١٣,٣٨						
	الالتـــواء	٠,٣٥-	٠,٥٢-						

المتغيرات	إحصاءة	دارسين ماجستير	دارسين دكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٥) الرعاية الاجتماعية والاقتصادية	المتوسط الوسيط الانحراف المعياري التبايـــن الالتـــواء	٣٠,٣١ ٣١ ١٢,٢٦ ١٥٠,٤٠ -٠,١٧	٣٠,٧٨ ٣٢ ١٢,٦٤ ١٥٩,٧٤ -٠,٢٩	١,٠٦	غير دالة	٠,٢٧	غير دالة	—	—
(٦) النمذجة من خلال القدوة	المتوسط الوسيط الانحراف المعياري التبـــاين الالتـــواء	٣٦,٩٢ ٣٨ ١١,٨٨ ١٤١,٠٩ -٠,٢٧	٣٧,٥٧ ٣٦ ١٣,٤٣ ١٨٠,٣٧ ٠,٣٥	١,٢٨	غير دالة	٠,٤٣	غير دالة	—	—
(٧) التدريب على تحمل المسئولية	المتوسط الوسيط الانحراف المعياري التبـــاين الالتـــواء	٣٩,٠٨ ٤٠ ٩,٧٩ ٩٥,٩٢ -٠,٢٨	٣٨,٥٥ ٤٠ ١٠,٩٣ ١٩٩,٥٥ -٠,٤٠	١,٢٥	غير دالة	٠,٤٨	غير دالة	—	—
(٨) المشـــاركة	المتوسط الوسيط الانحراف المعياري التبايـــن الالتـــواء	٢٨,٧٧ ٢٩ ١٠,٠٤ ١٠٠,٨٨ -٠,٠٧	٢٩,٩٣ ٣٠ ٨,٣١ ٦٩,١٣ -٠,٠١	١٤,٣٣	دالة	١,٢١	غير دالة	—	—

المتغيرات	إحصاءة	دارسين ماجستير	دارسين دكتوراه	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٩) تنمية شخصية الطالب	المتوسط الوسيط الانحراف المعياري التبايـن الالتـواء	٣٢,٠٢ ٣٤ ٩,٧٨ ٩٥,٥٩ ٠,٦١-	٣١,٧٧ ٣٤ ١٠,٥٢ ١١٠,٦ ٠,٦٤-	١,١٦	غير دالة	٠,٢٣	غير دالة	-	-
الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الوسيط الانحراف المعياري التبـاين الالتـواء	٣٣٥,٢٥ ٣٤٣ ١٢٩,٥٦ ١٦٧٨٥, ٣١ ٠,١٨-	٣٣٣,٨٨ ٣٣٥ ٩٨,٣٩ ٩٦٨٠,١ ٥ ٠,٠٤-	١,٧٣	دالة	٠,٠١	غير دالة	-	-

ف الجدولية عند د.ح ١٩٩، ١٦١ عند مستوى دلالة ٠,٠١ هي ١,٤٥ وعـند د.ح ١٦١، ١٩٩ عـند مـستوى دلالـة ٠,٠١ هي ١,٤٧، ت الجدولية عند د.ح ٣٦٠ ومستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٩٧، ٢,٥٩، ت الجدولية المستنتجة عند مستوى ٠,٠٥ هي ١,٩٨.

يتضح من بيانات الجدول السابق (٢٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بـين متوسطات درجات الدارسين بمرحلة الماجستير ومتوسطات درجات الدارسـين بالدكـتوراه في المتغير الثاني وهو العلاقة المنتورية المتشددة حـيث كانـت قيمة ت دالة عند مستوى ٠,٠٥ وبلغت ٢,١٠ وبلغت قوة التأثيـر بمعامـل إيـتا ٠,٠١ وهي قوة ضئيلة وقد كانت الفروق لصالح الدارسـين بالماجـستير، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين

متوسطات درجات المجموعتين في بقية متغيرات المقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية حيث لم تصل النسبة التائية إلى مستوى الدلالة.

وهكذا اتضح أن الدارسين بمرحلة الماجستير أكثر إدراكًا للعلاقة المتوترية المتشددة من الدارسين بمرحلة الدكتوراه، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الدارسين بمرحلة الماجستير في بداية طريق البحث ويرغبون من أساتذتهم في المزيد من المساعدة والتدعيم والتوجيه منذ بداية الإشراف عليهم بعكس الدارسين بالدكتوراه فقد أصبحت لديهم خبرة بصدد منهجية البحث وكيفية تجميع وتلخيص وتحليل المعلومات وإجراء التجارب المختلفة، كما أن الدارسين بالدكتوراه في الغالب لا يبالون إذا أعطى لهم الأستاذ القدر المحدود من المعرفة ليحتفظ بمسافة دائمة بينه وبينهم، أما الدارسين بالماجستير سيشعرون بالطبع بعدم المساندة والتوجيه وربما يتعثرون للمضي في طريق البحث، ونظرًا لقلة المهارات الأكاديمية والمعرفية لدى الدارسين بالماجستير وهم في بداية الطريق يلجأ الأستاذ عادةً إلى الأخذ بالشدة معهم لتعويدهم على الجدية، أما الدارسين بالدكتوراه فيدركون أهمية الدافعية والإنجاز وبذل أقصى ما يستطيعون في سبيل إنهاء البحث والحصول على الدرجة العلمية فلا ينتظرون أن يأخذهم الأستاذ بالشدة ليبث فيهم الحماس والدافعية، وفي محاولة الأستاذ لتعويد الدارسين على التفكير والتمحيص لما يسجلونه أو يتلقونه من أفكار، يجد أغلب الدارسين بالماجستير صعوبة في ذلك، أما الدارسين بالدكتوراه فأصبحوا أكثر مهارة وخبرة في هذا الجانب.

والدارسين بالماجستير في حاجة إلى مزايا تجذبهم نحو استمرار علاقتهم بالأساتذة ويشعرون بالقلق وعدم الثقة في حالة فقدانهم هذه المزايا، أما الدارسين بالدكتوراه فلا يعتبرون حصولهم على مزايا من أساتذتهم عاملاً هامًا نحو دافعيتهم للبحث.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي الدارسين بالماجستير والدكتوراه في باقي متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلمية بالإضافة إلى الدرجة الكلية فيرجع ذلك إلى أن الدارسين في مرحلتي الماجستير والدكتوراه أصبحوا لم يدركوا بالفعل في الغالبية من الأساتذة التفعيل المطموح لتلك الرعاية المنتورية من خلال تبني هذه المتغيرات التي يتضمنها المقياس حتى تستمر العلاقة الحميمة اللصيقة بين الدارس والأستاذ، وكما يشير مصري حنورة إلى أن بناء العلاقة المنتورية بين الأستاذ والطالب سيؤدي إلى تحقيق حالة عميقة من التواصل بينهما، وهو الأمر المفتقد حاليًا وإلى حد بعيد وعلى جميع المستويات في جميع المؤسسات التربوية ليس فحسب في عالمنا العربي ولكن في كثير من بلدان العالم.

وفي ضوء الدراسات السابقة اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه جمال محمد *(٢٠٠٤)* إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدارسين حسب متغير الدرجة المسجل لها الدارس (ماجستير- دكتوراه) وذلك فيما يتعلق بالأدوار البحثية المتعلقة بالنواحي المنهجيّة والأدوار غير البحثية بصورة مجملة، والأدوار المتعلقة بالنواحي الاجتماعية والنفسية للطالب وذلك فيما يتعلق بالاستبانة بصورة مجملة، كما أشارت دراسة سامي رزق *(١٩٩٧)* إلى العديد من الصعوبات التي تتعلق بالإشراف العلمي ومنها ضيق وقت المشرف، واتجاهه نحو البحث والباحث والعلاقة الاجتماعية والنفسية بين المشرف والباحث، كما تتفق هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة محمد زاهر *(١٩٨٧)* إلى أن الطلاب يواجهون صعوبات مع مشرفيهم، منها انتقاد المشرف للطالب باستمرار، وعدم تفرغ المشرف، وعدم احترام المشرف لطلابه وعدم القراءة لهم وعدم معاونة المشرف للطالب في حل مشكلات البحث،

كمـــا تتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه محمد حافظ (١٩٨٢) في وجود العديـــد من الصعوبات التي تواجه الباحثين عند اتصالهم بالمشرفين، منها عـــدم إعطـــاء المشرفين لطلابهم الوقت الكافي، وعدم مناقشة الرأي الذي يـــبديه الطالب، واستغراق وقت طويل في قراءة وتقويم ما يكتبه الباحث، وكثرة الرسائل التي يشرف عليها الأستاذ الواحد.

وفـــي نفـــس الاتجاه توصلت عزة الألفي (١٩٩٦) إلى عدم وجود فـــروق دالـــة إحصائيًا بين طلاب مرحلتي الثانوية العامة والجامعة على مقـــياس الإشـــراف والـــريادة العلمية وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وهكـــذا تتفق نتائج هذه الدراسات السابقة فيما يبدو في عدم وجود الـــرعاية الكافية للدارسين من جانب الأساتذة بل افتقاد الباحثين للحميمية التي تجعلهم يفتقدون لتلك العلاقة الإيجابية الصادقة التي ترغبهم أكثر في الاســـتمرارية والدخول مع أساتذتهم في علاقة إيجابية صادقة، وبهذا تتأكد نتـــيجة الدراســـة الحالية فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراســـين بالماجستير والدكتوراه في إدراك العلاقة المنتورية المتمثلة في أغلـــب متغيرات المقياس وعلى ذلك يقبل الباحث الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إدراكات طلاب الماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية.

نتائج الفرض الحادي عشر وتفسيرها :

إدراكات الدارسين ونوعية التخصص.

صـــيغ الفـــرض الحادي عشر على أساس أنه لا تختلف إدراكات الدارســـين بالماجـــستير والدكـــتوراه لـــصلة الأستاذية الراعية باختلاف التخـــصص [دارســـين الكلـــيات الأدبية- الكليات الفنية- الكليات الطبية- الكلـــيات الهندســـية» وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائيًا باستخدام تحليل

التـــباين في اتجاهين (٢×٤) حيث كان التصميم العاملي (٢) ذكور – إناث × ٤ تخـــصص (أدبـــية– فنـــية– طبية– هندسية) على أساس أن المتغير المـــستقل هو الجنس والتخصص، أما المتغير التابع هو درجات الدارسين علـــى مقـــياس الإشـــراف والريادة العلمية. وقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات المتعددة بين المجموعات، فحينما وجدت فروق دالـــة بين التخصصات الأربع أدى ذلك بالباحث إلى استخدام هذا الاختبار كأحـــد أساليب المقارنات البعدية. كما استخدم الباحث إحصاءة معامل إيتا للـــبحث عـــن قـــوة هذه الدلالة هل هي قوية أو متوسطة أو ضعيفة حتى لا تكـــون هناك مغالاة بعد ذلك في تفسير النتائج الدالة إحصائيًا في الوقت الـــذي ربما لا تكون فيه لهذه الدلالة أي قيمة من الناحية العملية. ويوضح الجـــدول التالـــي (٢٨) نتـــيجة تحليل التباين لدرجات مجموعات البحث الأربعة بالنسبة للبُعد الأول (الرعاية المتمركزة حول الطالب).

جدول (٢٨): نتيجة تحليل التباين لدرجات التخصصات الأربعة في الرعاية المتمركزة حول الطالب

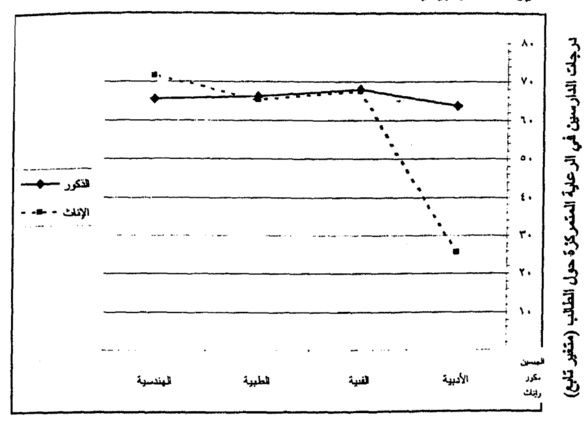
مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين ع٢	ف	مستوى الدلالة
بين الجنسين	١٣٠٦٧,١٧	١	١٣٠٦٧,١٧	١٥,٣٨	**
بين	٤١٨٤٧,٦٤	٣	١٣٩٤٩,٢١٣	١٦,٤٢	**
التخصصات	٢١٢٠٦,٦٦	٣	٧٠٦٨,٨٨٦٧	٨,٣٢	**
التفاعل	٧٦١٢١,٤٦٣٩٣	٧	١٠٨٧٤,٤٩	١٢,٨٠	**
بين المجموعات داخل المجموعات	٣٠٠٧٥٥,٩٠٦٠٧	٣٥٤	٨٤٩,٥٩		
المجموع	٣٧٦٨٧٧,٣٧	٣٦١			

ف الجدولــية عــند د.ح ١، ٣٥٤ ومستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ٣,٨٨، ٦,٧٣، وعند د.ح ٣، ٣٥٤ تساوي ٢,٦٤، ٣,٨٦، وعند د.ح ٣٥٤,٧ تساوي ٢,٠٤، ٢,٧١

يتــضح مــن بيانات جدول (٢٨) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مــستوى ٠,٠١ بــين المجموعات، وقد كانت قوة التأثير قوية حيث بلغت بمعامــل إيــتا ٠,٢٠، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين عند مــستوى ٠,٠١ وكانــت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٢٣، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات عند مستوى ٠,٠١ وكانت قوة التأثير قــوية حــيث بلغت ٠,٢٥، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ نتيجة لتفاعل الجنس والتخصص وكانت قوة التأثير متوسطة حيث بلغــت ٠,١٤ وحــيث أن الــتفاعل يعطي لنا معلومات أكثر دقة فقد لجأ الــباحث إلــى تمثــيل التفاعل بيانيًا ما تطلب الحصول على متوسط لكل مجموعة في التخصصات الأربعة، ويتضح ذلك من جدول (٢٩).

التخصصات	الكليات الأدبية	كليات الفنون	الكليات الطبية	الكليات الهندسية
المتوسطات	٤٢,٤٥	٦٧,٧٨	٦٥,٩٧	٦٧,٢٧

تمثيل التفاعل بيانيًا :



التخصصات الأربعة (متغير مستقل) :

يتضح من الرسم البياني أن الخطين متقاطعين أي أن التفاعل دال، ومعنى ذلك أن هناك تأثير مشترك لكل من التخصص والجنس على إدراك الدارســين للرعاية المتمركزة حول الطالب. ويوضح الجدول التالي (٣٠) التأثيرات الرئيسية للمتغيرات المستقلة والتفاعل بينها.

جدول (٣٠): التأثيرات الرئيسية للمتغيرين المستقلين

(تخصص + نوع الجنس) والتفاعل بينهما

المتغير المستقل (أ) المتغير التابع (ب)	كليات فنية	كليات الفنون	الكليات الطبية	الكليات الهندسية	متوسط التأثير الرئيسي للمتغير أ
ذكــور	٦٣,٨٣	٦٨,٠٣	٦٦,٣٤	٦٥,٥٦	٦٥,٩٤
إناث	٢٥,٦٠	٦٧,٥٧	٦٥,٢٧	٧١,٧٠	٥٧,٥٣
متوسط التأثير الرئيسي للمتغير ب	٤٤,٧١٥	٦٧,٨	٦٥,٨١	٦٨,٦٣	

يتـــضح من الجدول (٣٠) وجود تأثير دال فالدارسين الذكور هم أكثر إدراكًا للرعاية المتمركزة حول الطالب من الإناث، كما يتضح وجود تأثير أكثر على الدارسين بالكليات الهندسية في إدراك الرعاية المتمركزة حول الدارس عن الدارسين بالتخصصات الأخرى، كما أن دارسي الفنون أكثر إدراكًا للرعاية المتمركزة حول الطالب عن الدارسين بالكليات الطبية والدارسين بالكليات الأدبيـــة.

وحيث أن التأثيرات الرئيسية للمتغيرات المستقلة في وجود تفاعل دال لا تعطينا في ذاتها تفسيرًا كافيًا للنتائج، فقد اتجه الباحث إلى استخدام اختـــبار شـــيفيه لإجـــراء المقارنات الثنائية بين الخلايا التي تؤلف جدول الـــتفاعل لمعرفة الموضع الصحيح للفروق الدالة بين المجموعات الأربعة ويتضح نتيجة ذلك من خلال جدول (٣١).

جدول (٣١): نتائج المقارنات الثنائية لتحديد القيم الحرجة باستخدام اختبار (شيفيه) لمتغير الرعاية المتمركزة حول الطالب

التخصصات	المتوسطات	الكليات الأدبية	الكليات الفنية	الكليات الطبية	الكليات الهندسية
الدارسين بالتخصصات الأدبيـــة	٤٢,٤٥		٣٣,٧٤**	٢٩,١**	٣٤,٤٣**
الدارسين بالتخصصات الفنيـــة	٦٧,٧٨			-٠,١٧	-٠,٠١
الدارسين بالتخصصات الطبيـــة	٦٥,٩٧				-٠,٠٩
الدارسين بالتخصصات الهندسية	٦٧,٢٧				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بــين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية والدارسين بالتخصصات الفنية لصالح الدارسين بالتخصصات الفنية وكانت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٤٠، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,١ بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية ومتوسطات درجات الدارســين بالتخصــصات الطبــية لصالح الدارسين بالتخصصات الطبية وكانت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٣٧، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية والدارســين بالتخصــصات الهندسية وكانت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٤١.

ولكن لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الفنية ومتوسطات درجات الدارسين بالتخصصات

الطبية، وبين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الفنية ومتوسطات درجـــات الدارسين بالتخصصات الهندسية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الطبية ومتوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الهندسية.

جدول (٣٢): نتائج حساب إحصاءة معامل إيتا

حساب إحصاءه مربع إيتا	قوة العلاقة	التأثير
بين المجموعات	٠,٢٠	قوية
بين الجنســين	٠,٢٣	قوية
بين التخصصات	٠,٢٥	قوية
التفاعـــــل	٠,١٤	متوسطة
الدارسين بالتخصصات الأدبية والدارسين بالتخصصات الفنية	٠,٤٠	قوية
الدارسين بالتخصصات الفنية والدارسين بالتخصصات الطبية	٠,٣٧	قوية
الدارسين بالتخصصات الفنية والدارسين بالتخصصات الهندسية	٠,٤١	قوية

ويوضـــح الجـــدول التالـــي (٣٣) نتـــيجة تحليل التباين لدرجات مجموعات البحث بالنسبة للبُعد الثاني من مقياس الإشراف والريادة العلمية (العلاقة المنتورية المتشددة بين الأستاذ والطالب).

جدول (٣٣): نتائج تحليل التباين لدرجات التخصصات الأربعة للبُعد الثاني (العلاقة المتشددة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين ع٢	ف	مستوى الدلالة
بين الجنسين	٢٦٣,٥٩	١	٢٦٣,٥٩	٢,٩٢	—
بين التخصصات	٣٩٠٢,١٤	٣	١٣٠٠,٧١٣٣	١٤,٤٠	**
التفاعل	٣٦٥,٤٣٤	٣	١٢١,٨١١٣٣	١,٣٥	—
بين المجموعات	٤٥٣١,١٦٤	٧	٦٤٧,٣٠٩١٤	٧,١٦	**
داخل المجموعات	٣١٩٨٢,٢٩٦	٣٥٤	٩٠,٣٤٥٤٦٩		
الكـلي	٣٦٥١٣,٤٦	٣٦١			

يتـضح مـن الجـدول الـسابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجمـوعات البحث عند مستوى ٠,٠١ وبلغت قوة التأثير ٠,١٢ وهي قوة متوسـطة ويرجع هذا إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الدارسين التخصصات الأربعة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وقد بلغت قوة التأثير ٠,٢٢ وهـي قـوة تأثير قوية وللتعرف على موطن هذه الفروق تمت المقارنات الثنائية باستخدام اختبار (شيفيه) كما هو موضح في جدول (٣٤).

جدول (٣٤): نتائج المقارنات الثنائية لتحديد القيم الحرجة
باستخدام اختبار شيفيه للبُعد الثاني
(العلاقة المنتورية المتشددة بين الأستاذ والدارس)

التخصصات	المتوسطات	الكليات الأدبية	الكليات الفنية	الكليات الطبية	الكليات الهندسية
الدارسين بالتخصصات الأدبيـــة	٣٦,٣٠		-٧,٨٣	٢٥,٦٤ **	-٠,٦١
الدارسين بالتخصصات الفنيـــة	٣٢,٣٢			-٤,٩٣	١٢,٩٢ **
الدارسين بالتخصصات الطبيـــة	٢٩,١٠				٣٤,٥٩ **
الدارسين بالتخصصات الهندسية	٣٧,٣٨				

يتـــضح مـــن الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالكليات الأدبية ومتوسطات درجات الدارسين بالكليات الفنية، ولكن اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية ومتوسطات درجات الدارسين التخصصات الطبية لصالح الدارسين بالتخصصات الأدبية وكانت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٠٣٤، ولم يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التخصصات الأدبية والتخصصات الهندسية، وبين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الفنية والتخصصات الطبية، كما وجـــدت فـــروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الدارســـين بالتخصـــصات الفنية والتخصصات الهندسية لصالح الدارسين بالكلـــيات الهندســـية وقد كانت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٢٠، وبين

متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الطبية والتخصصات الهندسية عند مستوى ٠,٠١ وكانت قوة التأثير قوية حيث بلغت ٠,٤١ ويوضح الجدول التالي (٣٥) نتائج إحصاءة معامل إيتا لحساب قوة التأثير للبعد الثاني (العلاقة المتشددة).

حساب إحصاءة مربع إيتا	قوة العلاقة	التأثير
بين المجموعات	٠,١٢	متوسطة
بين التخصصات	٠,٢٢	قوية
الدارسين بالتخصصات الأدبية والطبية	٠,٣٤	قوية
الدارسين بالتخصصات الفنية والهندسية	٠,٢٠	قوية
الدارسين بالتخصصات الطبية والهندسية	٠,٤١	قوية

ويوضح جدول (٣٦) نتائج تحليل التباين للعوامل السبعة المتبقية من المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣٦): نتائج تحليل التباين لباقي متغيرات مقياس الإشراف

الأبعـــــاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين ع٢	ف	مستوى الدلالة
تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	١٢٩٤,٣ ٧١٢٦٥,٥٨ ٧٢٥٥٩,٨٨	٧ ٣٥٤ ٣٦١	١٨٤,٩ ٢٠١,٣٥١٢	٠,٧٤	غير دالة
تنمية الدافعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	١٠٨٥,٨٤٢ ٦٦٥٨٣,١٤٨ ٦٧٦٦٨,٠٩٩	٧ ٣٥٤	١٥٥,١٢ ١٨٨,٠٩	٠,٨٢	غير دالة
الرعاية الاقتصادية والاجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	٢٠٧٢,١٩٣ ٥٦٥١١,١٦٧ ٥٨٥٨٣,٣٦	٧ ٣٥٤ ٣٦١	٢٩٦,٠٣ ١٥٩,٦٤	١,٨٥	غير دالة
النمذجة من خلال القدوة	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	١٣١٢,٤٧ ٥٢٨٥٦,٥٧ ٥٤١٦٩,٠٤	٧ ٣٥٤ ٣٦١	١٨٧,٥٠ ١٤٩,٣١ ١٥٠,٠٥	١,٢٦	غير دالة
التدريب على تحمل المسئولية	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	٧١٣,١٢ ٣٨٣١٥,٩ ٣٩٠٢٩,٠٢	٧ ٣٥٤ ٣٦١	١١٢,٧٩ ٩٣,٣٠	١,٢٠	غير دالة
المشاركة	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	٧٨٩,٥٤ ٣٣٠٢٧,٥ ٣٣٨١٧,٠٤	٧ ٣٥٤ ٣٦١	١٠١,٨٧ ١٠٨,٢٤	٠,٩٤	غير دالة
تنمية شخصية الطالب	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	٧٢٢,٢٦٩ ٣٧٤١٧,٨٠١ ٣٨١٤٠,١٧	٧ ٣٥٤ ٣٦١	١٠٣,١٨١٢٩ ١٠٥,٧	٠,٩٨	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس الإشراف والريادة العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكــلي	٥٩٣٣٨,٦٢ ٢٦٦٩٠٦٨,٤٢ ٢٧٢٨٤٠٧,٠٤	٧ ٣٥٤ ٣٦١	٨٤٧٦,٩٥ ٧٥٣٩,٧٤	١,١٢	غير دالة

يتــضح مــن الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات البحث مما يشير إلى عدم وجود فروق بين التخصصات أو بين الجنسين وذلك في المتغيرات التالية: تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية، وتنمــية الدافعــية، والرعاية الاقتصادية والاجتماعية، والنمذجة من خلال القــدوة، والــتدريب علــى تحمل المسئولية، والمشاركة، وتنمية شخصية الطالــب، بالإضــافة إلى الدرجة الكلية للمقياس. ويتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في العامــل الأول مــن مقــياس الإشــراف والــريادة العلمية وهو (الرعاية المتمركــزة حــول الطالب وقد كانت الفروق لصالح الذكور من الدارسين الماجــستير والدكــتوراه حيث يدرك الدارسين الذكور الرعاية المتمركزة حــول الطالــب أكثر من الإناث في علاقتهم بالأساتذة ويمكن تفسير هذه النتــيجة في ضوء أن الدارسين الذكور بحكم دورهم في المجتمع أكثر قلقًا علــى المــستقبل العلمي والمهني حيث يقع على عاتقهم المسئولية الأكبر ويُفترض أنهم أكثر اتصالاً بالأساتذة المشرفين على البحث وتتعدد اللقاءات حــيث يرغب الذكر في التغلب على العقبات والصعوبات التي قد تواجهه أثــناء البحث وبالتالي تعوقه عن المضي في سبيل إنهاء البحث والارتقاء العلمــي والوظيفي للقيام بدوره كما يجب نحو أسرته ونحو مجتمعه وذلك بعكــس الدارســين الإناث فيشغلهم عن البحث الكثير من الأعباء المهنية والمنــزلية، ونتــيجة للاحــتكاك المستمر بين الدارسين الذكور والأساتذة يدركــون أهمــية وجود الأستاذ لرعايتهم وتدعيمهم النفسي والاجتماعي ويــزداد التفاعل الاجتماعي بينهم مما يجعل الدارسين الذكور أكثر دافعية للجــد والاجــتهاد ولا شك أن كثرة اتصال الدارس بالأستاذ سوف يكون عاملاً نحو توجيه الدارس لأدق الخطوات التي تساعده على حل مشكلاته والتالــي يتحقق لهذا الدارس الرضا والارتياح.ويؤكد هذا ما توصلت إليه

نتــيجة الدراســة الحالية التي تتفق مع ما توصل إليه سورنسون، ولكير "Sorenson,Walker" (١٩٩٥) أن هـناك علاقــة إيجابــية بين رضا الطالــب وإدراكات رعاية الأستاذ وأن الطلاب الذين أظهروا رضا مرتفع مــع نوعــيات مــن الرعاية كانوا أكثر اتصالاً بالأساتذة، كما اتضح من دراســة هورتــون "Horton" (١٩٩٧) أن الطلاب الذين قابلوا الأستاذ الراعي مرتين على الأقل شهريًا أقروا بأنهم قد لاقوا تدعيم نفسي اجتماعي أكثــر مــن الدارسين الذين تقابلوا مع الأستاذ بمعدل أقل، كما تتفق نتيجة الدراســة الحالية مع ما توصل إليه إيلين "Ellen" *(١٩٩٩)* حيث وجدت اختلافات في الجنس لدى الدارسين بالدراسات العليا في التصورات العقلية عن الراعي المثــالي.

كمــا تــتفق نتــيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه دريسدال *(٢٠٠٢)* حيث اتضح من نتائجه أن الطلاب الذكور كانوا أكثر رضا عن الطلاب الإناث في معرفة مشرفيهم عن موضوع البحث.

كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا في إدراك الرعاية المتمركزة حول الطالــب نتيجة لتفاعل الجنس والتخصصات وهذه النتيجة مؤداها أن تأثير نــوع التخــصص علــى إدراك الدارس للرعاية المتمركزة حول الطالب يختلف باختلاف نوع الجنس.

وقــد وجــد أن الدارسين بالتخصصات الفنية أكثر إدراك للرعاية المتمركــزة حــول الطالب عن الدارسين بالتخصصات الأدبية وذلك لأن الدارســين بالتخصــصات الفنــية بما تتسم به طبيعة أبحاثهم من محاولة للتوصــل إلى أقصى درجة من الإبداع والحصول على تصميمات مبتكرة تجعــل المشرف أكثر اتصالاً واهتمامًا بتبني الدارس للوصول في النهاية إلــى حل للمشكلة، وفي التخصصات الفنية يكون الأستاذ أكثر تفهم لوجهة نظر دارسيه التي قد يقبلها أو يرفضها ثم يبصره بأفضل الحلول بناء على

خبراته السابقة، وطبيعة الأبحاث العلمية يزيد من اهتمام الأستاذ والدارس حيث في الغالب يتعاونان معًا في وضع خطة عامة لمحاولة تحقيق أقصى درجـــة من النجاح، ومن هنا يدرك الدارسين بالتخصصات الفنية الرعاية المتمركـــزة حول الطالب أكثر من الدارسين بالتخصصات الأدبية، ويمكن تفـــسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما يحققه الفن للدارسين بكليات الفنون من قدرة على التعبير الفني ووعي بالذات، وتبصر بالإمكانات الشخصية، والحـــرية فـــي وضـــع قرارات لحل المشكلات بطرق واعية، وفي اتخاذ مواقف بناءة في حياته وفق إرادته واختياره ومن هنا يدرك الدارس أهمية رعايـــة أســـتاذه بمـــا لديـــه من قدرة وخبرة فنية طويلة تيسر لهم ما قد يواجهونه من عقبات.

وفـــيما يعلـــق بوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية ومتوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الطبية لصالح الدارسين بالتخصصات الطبية فيرجع ذلك إلى أن الدارسين بالتخصصات الطبية بما تفرضه طبيعة أبحاثهم من إجراء تجارب معملية فـــي محاولـــة للتجريب للوصول إلى حقائق جديدة يجدون في الغالب يد العـــون والرعاية من الأساتذة المشرفين، وهذه المتابعة تجنبهم الوقوع في الخطأ والاستغراق وقتًا طويلاً دون إدراك هذا الخطأ، كما أن صعوبة هذه الأبحاث ربما تجعل الدارس يعود للمشرف الذي يعتمد عليه بشكل رئيسي في محاولة لتبصيره لحل مشاكله وحثه على مزيد من الجد والتفكير، فهو يـــستقبل طلابه حينما يحتاجون إليه ويبصرهم باستمرار بما قد يساعدهم على تجنب الصعاب وبالتالي تترسخ علاقة الصداقة بين الأستاذ والدارس، أمـــا الدارســـين بالتخصـــصات الأدبية فيغلب على طبيعة أبحاثهم الجانب النظري وبالتالي قد ينطلق الدارس لمعالجة مشكلته البحثية بناء على اتباعه الخطوات المنهجية في البحث وقد يستغرق الكثير من الوقت ليعرض بعد

ذلـــك علــــى أستاذه ما تم إنجازه وبالتالي تقل الصلة المتكررة بين الأستاذ والدارس ويقوم الأستاذ بقراءة ما كتبه الدارس لتقويمه على انفراد.

كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة النمط المعرفي السائد لـــدى دارســـي كـــل تخصص، فالدارسين بالتخصصات التربوية تتصف أبحاثهم بتناول المشكلات البحثية بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والجوانب الإجرائية للبحـــث. أما الدارسين بالتخصصات الطبية فيتصفون بالملاحظـــة الجيدة ومحاولة الإحساس بالآخرين وهم أكثر قدرة على جمع قـــدر مـــن المعلـــومات وتجزئة الموقف وتحليله للمساعدة في التشخيص واتخـــاذ القـــرار وهـــذا بلا شك يجعلهم أكثر إدراكًا للرعاية من الأستاذ بالمقارنـــة بالتخصـــصات التربوية. وفي نفس الاتجاه يسير تفسير وجود فروق بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية ومتوسطات درجـــات الدارسين بالتخصصات الهندسية، ويضاف إلى هذا أن الدارسين بالتخصصات الهندسية تتصف أبحاثهم بالأنساق التركيبية والاستبطان من الناحـــية الرياضـــية وهم أكثر دقة وابتكارية حيث يتوصلون لبناء أفكار جديدة وأصيلة تجعل أساتذتهم أكثر اهتمام بمتابعتهم ورعايتهم في مختلف مراحل البحث وذلك بالمقارنة بالدارسين بالكليات الأدبية.

كما يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الفنية والدارسين بالتخصصات الطبية، وكذلك عدم وجـــود فـــروق بـــين متوســـطات درجات الدارسين بالتخصصات الفنية والهندســـية، وكذلك عدم وجود فروق بين الدارسين بالتخصصات الطبية والهندســـية إلـــى أن طبـــيعة الأبحاث في هذه الكليات يغلب عليها الصفة العملـــية وبالتالي لا تتفاوت كثيرًا أساليب الإشراف والرعاية من الأساتذة نحو الدارسين.

وفــيما يــتعلق بعــدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية والتخصصات الهندسية وكذلك عدم وجود فرق بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الفنية والطبية، وكــذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالكلــيات الأدبية ومتوسطات درجات الدارسين بالكليات الفنية في العامل الثانـــي مـــن مقــياس الإشراف والريادة العلمية وهو (العلاقة المنتورية المتــشددة بــين الأســتاذ والطلاب) فيمكن إعزاء هذه النتائج إلى أن هذه الأساليب التسلطية في الإشراف التي تُمارس من قِبَل بعض الأساتذة أثناء الإشـــراف يرفضها الكثير من الدارسين في الكليات موضع الذكر بدرجة تكــون واحدة حيث يدرك الدارس أن هذا التشدد في الإشراف إنما يهدف بالدرجة الأولى إلى التسيد والتسلط وإن كان يهدف في بعض الأحيان إلى ضــبط خطــى الدارس على خطى أستاذه، وقد اعتبرت بعض الدراسات الــسابقة أن افتقاد الدارس للعلاقة الحميمة مع الأساتذة يعد من المشكلات التــي تواجه الدارسين، وفي هذا الصدد توصل محمد زاهر *(١٩٧٨)* إلى وجــود العديد من المشكلات التي تواجه طلاب البحث مثل انتقاد المشرف للطالب باستمرار، وعدم احترام المشرف للآراء المعارضة، وعدم متابعة المشرف للطالب في حل مشكلاته البحثية، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع مــا توصــل إليه إيلين *(١٩٩٩)* حيث أكد طلاب الدراسات العليا الذكور والإناث في تخصصات الرياضيات والعلوم الطبية والعلوم الهندسية أن من وظائــف الأستاذ الراعي مد طلابه بالتشجيع والتدعيم، لكنهم قرروا بأنهم نادرًا ما يتلقوا هذا التدعيم من أساتذتهم.

وفــيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية ومتوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الطبية لصالح الدارسين بالتخصصات الأدبية في العلاقة المنتورية المتشددة

بـين الأسـتاذ والـدارس فيرجع ذلك إلى أن دارسي التخصصات الطبية يجـدون فـي الغالب من الأستاذ المشرف المشاركة لحل بعض مشكلات الـتجارب والاستبطان المعملي، فربما تكون العلاقة من الأستاذ هنا أكثر انخـراطًا وحميمـية والأستاذ أكثر إحاطة بإمكانيات الدارسين فيضع لهم الخطـوط العريـضة للسير دون تعثر، وهذه الصلة الوثيقة تجعل الأستاذ أكثر معرفة بأهداف الدارسين وطموحاتهم وإمكانياتهم، وربما يمكن إعزاء النتـيجة الحالية إلى أن الدارسين بالكليات الطبية يلقون من التدعيم المادي مـا ييسر لهم إجراء تجاربهم فتوفر لهم أغلب الكليات المعامل والخامات والخبرة العلمية الكافية وبالتالي يصبح إدراكهم للعلاقة المنتورية المتشددة مـن الأسـتاذ ضـعيف بالمقارنة بالدارسين بالكليات الأدبية، ويؤكد هذا مـا أشـارت إلـيه دراسـة أميمة مصطفى *(١٩٩٤)* حيث أكد الدارسين بالكليات العملية التزام مشرفيهم بمساعدتهم على تجاوز الصعوبات المالية وإيجاد مصادر لتمويل أبحاثهم بينما ينفي دارسي الكليات النظرية ذلك.

وربما يمكن إعزاء هذه النتيجة أيضًا إلى أن أساتذة الكليات الطبية يتـصفون أكثر بالقدرة على التحليل والملاحظة الجيدة ومحاولة الإحساس بالآخرين وبالتالي يقل إدراك الدارسين نحوهم بالتشدد في الرعاية.

وفـيما يـتعلق بوجـود فـروق بـين متوسطات درجات طلاب التخصـصات الفنـية والهندسـية، وكـذلك متوسطات درجات الدارسين بالتخصـصات الطبية والهندسية وذلك لصالح الدارسين بالكليات الهندسية في إدراك العلاقة المنتورية المتشددة فيرجع ذلك إلى أن الدارسين بالكليات الهندسـية لا يجـدون القـدر الكافـي من التعاون في الميدان عند إجراء المـشروعات البحثية والاعتماد الأكبر من الباحث على قدراته ومهاراته ومدى تركيزه في وضع حلول واستنتاجات، كما يتميز الدارسين بالكليات الهندسـية بالمهارة في التفكير والابتكارية والقدرة على الاستبطان، وربما

يدركـــون أن أخذ أساتذتهم لهم بالشدة في بعض الأحيان نوع من التشدد، هـــذا بخـــلاف الدارسين بالتخصصات الفنية والطبية فهم أكثر قدرة على تجـــزئة مخـــتلف المواقف والتكيف مع الواقع ومحاولة تحقيق الذات من خـــلال ما يحققونه من إنجاز ويشارك الأستاذ هنا دارسيه في رعاية أبوية حتـــى فـــي حـــل بعض المشكلات الخاصة ومتابعة الدارس ومناقشته في الأفكـــار التي يعرضها، وربما يكون ذلك أكثر في مرحلة الماجستير عنها في مرحلة الدكتوراه.

أما عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات البحث والتالي عدم وجود فروق بين التخصصات الأربعة في هذه الدراسة وذلك في باقي متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلمية فيمكن تفسير هذه النتائج إلى أن الدارسين بالتخصصات الأربعة يرون أن العلاقة المنتورية بما تتضمنه من أســاليب تتمثل في تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية، وتنمية الدافعية، والـــرعاية الاقتـــصادية والاجتماعـــية، والتدريب على تحمل المسئولية، والمـــشاركة، وتنمية شخصياتهم، والنمذجة من خلال القدوة وما ينضوي تحـــت هـــذه الأساليب من عبارات تشكل أساس هام للتفاعل بين الأستاذ المشرف والدارسين، وباعتبار أن مضمون هذه الأساليب تهدف في مجملها إلـــى نمـــو الـــباحث بمتابعته باستمرار وتوجيهه ومساعدته على مواجهة المـــستقبل وهـــي أساليب مفترض بدرجة كبيرة أن يمارسها الأستاذ أثناء الإشراف على الدارسين.

وفـــي ضـــوء الدراسات السابقة اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة ويلكـــين ريبكا "Wilkin, Rebecca" *(١٩٩٥)* حيث اتضح من نتائجها عدم وجود دلالة إحصائية لاختلافات نوع الجنس من وظائف الرعاية التي تقـــدم للدارســـين الخريجين من كليات العلوم الاجتماعية والسلوكية، وفي نفـــس الاتجـــاه توصـــلت دراســـة كامبل وديفيد "Campbell,David"

(٢٠٠٠) حـــيث لـــم ترتبط تقييمات الرعاية بنوع جنس الطلاب المتلقين للرعاية.

وبهـــذه النـــتائج لمعـــاملات الارتباط يكون الفرض الذي صاغه الـــباحث بعدم وجود فروق في إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية باختلاف التخصص قد تحقق بشكل جزئي حيث لم تتـــضح الاختلافات في الإدراكات إلا في متغيرين فقط من مجموع تسعة متغيرات وهذين المتغيرين هما الرعاية المتمركزة حول الطالب، والعلاقة المنتورية المتشددة بين الأستاذ والطالب.

نتائج الفرض الثاني عشر وتفسيرها :

إدراكات الدارسين ونوع جنس الأستاذ.

صـــيغ الفـــرض الثاني عشر من هذه الدراسة على أساس أنه لا تـــوجد فرق في إدراكات الدارسين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية باختلاف نوع جنس الأستاذ المشرف. وقد تم معالجة هذا الفـــرض إحـــصائيًا باستخدام اختبار النسبة التائية بعد التحقق من شروط اســـتخدامه، ويوضح جدول (٣٧) حساب النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية وقوة الدلالة الإحصائية بمعامل إيتـــا.

جدول (٣٧)

المتغيرات	إحصاءة	دارسين يشرف عليهم أساتذة ذكور	دارسين يشرف عليهم أساتذة إناث	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(١) الرعاية المتمركزة حول الطالب	المتوسط	٦٥,٣٤	٧٠,٧٥	١,٣٣	غير دالة	١,٨٨	غير دالة	—	—
	الوسيط	٦٥	٧٤						
	الانحراف المعياري	١٩,٠٤	١٦,٥٠						
	التباين	٣٦٢,٤٣	٢٧٢,٣٤						
	العينة	٢٠١	٥٣						
	درجات الحرية	٢٠٠	٥٢						
	الالتواء	٠,٠٥	-٠,٥٩						
(٢) العلاقة المتنورية المتشددة	المتوسط	٣٣,٩١	٣٨,٢٨	٠,٢٨	غير دالة	٢,١٠	دالة	٠,٠٢	ضئيل
	الوسيط	٣٤	٣٧						
	الانحراف المعياري	١٣,٤٤	١٣,٤٨						
	التبايــن	١٨٠,٥١	١٨١,٨٤						
	الالتــواء	-٠,٢٧	٠,٢١						
(٣) تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية	المتوسط	٥١,٢٩	٢١,٨٧	١١,٣٠	دالة	٤,٢٠	دالة	٠,٠٢	ضئيل
	الوسيط	٥٣	٣٨						
	الانحراف المعياري	١٥,٠١	٥٠,٤٦						
	التبايــن	٢٢٥,٣٢	٢٥٤٦,٦٢						
	الالتــواء	-٠,٣٤	-٠,٩٦						
(٤) تنمية الدافعية	المتوسط	٥٠,١١	٥٢,٠٩	١,٢١	غير دالة	١,٠٢	غير دالة	—	—
	الوسيط	٥٢	٥٥						
	الانحراف المعياري	١٢,٨٣	١١,٦٦						
	التباين	١٦٤,٦٩	١٣٥,٨٤						
	الالتواء	-٠,٤٤	-٠,٧٥						

المتغيرات	إحصاءة	دارسين يشرف عليهم أساتذة ذكور	دارسين يشرف عليهم أساتذة إناث	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٥)الرعاية الاقتصادية والاجتماعية	المتوسط	٢٩,٧٠	٣١,٦٦	١,٠١	غير دالة	١,٠٢	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٠	٢٨						
	الانحراف المعياري	١٢,٤٠	١٢,٣٨						
	التباين	١٥٣,٨١	١٥٣,١٥						
	الالتواء	٠,٠٧-	٠,٨٦-						
(٦) النمذجة من خلال القدوة	المتوسط	٣٦,٦١	٣٨,١١	١,٠٧	غير دالة	١,٧٢	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٦	٣٩						
	الانحراف المعياري	١٢,٣٧	١٢,٨١						
	التباين	١٥٣,٠٣	١٦٣,٩٨						
	الالتواء	٠,١٥	٠,٢١-						
(٧) التدريب على تحمل المسئولية	المتوسط	٣٨,٦٥	٤٠,٥٣	١,٨٤	دالة	١,٣٠	غير دالة	—	—
	الوسيط	٤٠	٤٢						
	الانحراف المعياري	١١,٧٣	٨,٦٥						
	التباين	١٣٧,٦٠	٧٤,٨٩						
	الالتواء	٠,٣٥-	٠,٥١-						
(٨) المشاركة	المتوسط	٣٨,٣٧	٢٩,٦٠	١,٢٦	غير دالة	٦,٣٦	دالة	٠,١٤	قوية جداً
	الوسيط	٣٨	٣٠						
	الانحراف المعياري	٨,٦٤	٩,٧٠						
	التباين	٧٤,٦١	٩٤,١١						
	الالتواء	٠,١٣	٠,١٢-						

المتغيرات	إحصاءة	دارسين يشرف عليهم أساتذة ذكور	دارسين يشرف عليهم أساتذة إناث	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٩) تنمية شخصية الطالب	المتوسط	٣٢,٠١	٤٠,٤٧	٥,٦١		٢,٦٥			
	الوسيط	٢٣	٣٥	دالة					
	الانحراف المعياري	٨,٨٤	٢٠,٩٤		دالة		دالة	٠,٠٢	ضئيلة
	التباين	٧٨,١٤	٤٣٨,٤١						
	الالتــواء	-٠,٣٥	٠,٧٨						
الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط	٣٣١,٦٨	٣٤٩,٨٣	١,١٦	غير دالة	١,٣٠	غير دالة	-	-
	الوسيط	٣٤٣	٣٦٢						
	الانحراف المعياري	٩١,٥٢	٨٤,٩٨						
	التباين	٨٣٧٦,٥٧	٧٢٢١,٩٧						
	الالتواء	-٠,٣٧	٠,٤٣						

ف الجدولـــية عـــند درجتـــي حرية ٢٠٠، ٥٢، ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هـــي ١,٤٨، ١,٧٦ علـــى الترتيب، ف الجدولية عند د.ح ٥٢، ٢٠٠، ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٤٢، ١,٦٢ على الترتيب، وت الجدولية عند د.ح ٢٥٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٩٧، ٢,٦٠ على الترتيب.

وهكذا يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في إدراكات الدارسين لصلة الأستاذية الراعية باختلاف نوع جنس الأستاذ وذلك في متغير العلاقة المنتورية المتشددة، وكانت قوة التأثيــر ضــئيلة حــيث بلغت ٠,٠٢، كما وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فـــي متغير تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية وكانت قوة التأثير ضـــئيلة حيث بلغت ٠,٠٢، كما وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في متغيـــر المـــشاركة وكانـــت قوة التأثير قوية جدًا حيث بلغت ٠,١٤، كما

وجــدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في متغير تنمية شخصية الــدارس وكانــت قوة التأثير ضئيلة حيث بلغت ٠,٠٢ ولم يتضح وجود فروق دالة بالنسبة لبقية المتغيرات وهي الرعاية المتمركزة حول الطالب، تنمية الدافعية، الرعاية الاقتصادية والاجتماعية، النمذجة من خلال القدوة، التدريب على تحمل المسئولية، والدرجة الكلية للمقياس.

مما سبق يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة ذكور والدارسين الذين يشرف عليهم أســاتذة إناث وذلك في متغير المشاركة حيث أن الأساتذة الذكور هم أكثر مــشاركة لدارسيهم أثناء الإشراف وقد كانت قوة التأثير قوية جدًا، ويفسر الــباحث هــذه النتيجة بأن طبيعة الذكر تمكنه من إعطاء عمله مزيدًا من الجهد والوقت والذكور هم أكثر دافعية للتوجه نحو المستقبل لاستكشاف ما قــد يكــون غامضًا دون خوف أو قلق بالمقارنة بالأساتذة الإناث كما أن الذكــور أكثــر انخــراطًا مــع دارسيهم في الأنشطة العملية والتطبيقية والاجتماعية فتصبح خطوط التواصل مفتوحة بين الأساتذة والدارس، كما أن طبيعة التكوين الجسماني للذكر تؤهله لتحمل المزيد من العناء والتعب كما يمكن للأساتذة الذكور مشاركة دارسيهم في مناسباتهم الخاصة بعكس الأساتذة الإناث.

كمــا اتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة ذكور والدارسين الذين يشرف علــيهم أساتذة إناث وذلك في متغير تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية وقــد كانــت هــذه الفروق في حدود ضيقة وقد دل على ذلك صغر حجم التأثيــر وكانــت الفروق لصالح الذكور وهي نتيجة طبيعة حيث يستطيع الذكــر عــن الأنثــى استغراق الكثير من الوقت في تدريب دارسيه على مهارات البحث والتحصيل والنزول معهم لتذليل كافة الصعوبات وإرشاده

إلـــى المراجع وطريقة كتابة المادة العلمية أو إجراء التجارب والدراسات الميدانـــية التـــي يتطلـــبها طبيعة البحث بل وتدريبهم على كيفية تمحيص وتسجيل ما يفيد من أفكار، وربما يسمح له وقته بالمقارنة بالأساتذة الإناث فـــي تقـــويم تقدم طلابه على فترات منتظمة بل وتسجيله للإنجازات التي يحققها طلابه.

وفـــيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارســـين بالماجـــستير والدكـــتوراه الـــذين يشرف عليهم أساتذة ذكور ومتوســطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة إناث في متغير العلاقة المنتورية المتشددة وذلك لصالح الأساتذة الإناث إلا أن هذه الفروق كانت في حدود ضيقة وقد دل على ذلك صغر حجم التأثير، ويفسر الباحث هــذه النتيجة إلى اختلاف شخصية الذكر عن شخصية الأنثى في طبيعتها وخصائــصها فالأســاتذة الإناث أكثر حساسية من الأساتذة الذكور وأسهل استثارة وانفعالاً وأقل قدرة على التحمل، والأنثى كأستاذة في الجامعة مثقلة بالكثيــر من الأعباء داخل الجامعة وخارجها هي أستاذة وزوجة وأم يقع علـــى عاتقهـــا مسئولية تنشئة أبناءها ورعايتهم وبالتالي يتطلب ذلك منها الكثيـــر مـــن الوقت مما ينعكس بالطبع على دورها الوظيفي كأستاذة في الجامعة وبالتالي تتسم سلوكياتها مع طلابهم بقليل من التشدد والقسوة التي يدركها الطلاب على أنها تشدد في العلاقة.

كمـــا وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين الماجستير والدكتوراه الذين يشرف عليهم أساتذة ذكور ومتوسطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة إناث في متغير تنمية شخصية الطالب لـــصالح الإنـــاث، وقد كانت هذه الفروق في حدود ضيقة ويدل على ذلك صـــغر حجـــم التأثيـــر، ويمكن إعزاء هذه النتيجة إلى أن الدارسين ربما يكونون أكثر جرأة لطرح الأفكار والتعبير عن الآراء أمام الأساتذة الإناث

أكثـــر من الذكور كما أن الإناث يقبلون بإيجابية نحو تعليم طلابهم عادات التفكير والعمل التي اكتسبوها ويسعون دائمًا إلى جعل طلابهم أكثر رضى عن التخصص بالمقارنة بالأساتذة الذكور.

وربمـــا يرجع عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الدارسين الـــذين يـــشرف عليهم أساتذة ذكور والدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة إنـــاث في باقي متغيرات المقياس الخمسة والدرجة الكلية إلى أن مفردات هذه المتغيرات وكما يبدو في مضمونها من النوع الذي نادرًا ما يختلف فيه الأســـاتذة الذكـــور والإناث كأساليب في الإشراف تصب كلها في مجرى واحد هو مجرى تدريب شخصية الدارس ككل وكلها أساليب إشرافية قابلة للـــتطور عن طريق الممارسة والتدريب، كما أن هذه الأساليب الإشرافية لهـــا أهميـــتها بدرجـــة واحدة بالنسبة للأساتذة الذكور والإناث، كما يمكن إعـــزاء هذه النتيجة أيضًا إلى وحدة الضغوط سواء كانت ضغوطًا إدارية أو بحثية أو تدريسية أو خدمية بالإضافة إلى أن بيئة العمل الجامعي التي لا تفـــرق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم ذكـــور والدارســـين الذين يشرف عليهم إناث في الرعاية المتمركزة حول الطالـــب، وتنمـــية الدافعية، والرعاية الاقتصادية والاجتماعية، والنمذجة، والتدريب على تحمل المسئولية، والدرجة الكلية للمقياس.

وفـــي ضوء الدراسات السابقة يلاحظ عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه لصلة الأستاذية الراعية وفق نوع جنس الأستاذ، وبالتالي لا توجد دراسات تتفق أو تختلف مع النتائج الحالية.

وهكـــذا كشفت النتائج عن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض المقابــل لـــه القائـــل بوجود فروق في إدراكات الدارسين لصلة الأستاذة الراعية باختلاف نوع جنس الأستاذ المشرف.

- نتائج الفرض الثالث عشر وتفسيرها :

الدارســـين العاملـــين بالجامعـــة والدارسين من الخارج وإدراك العلاقة المنتورية.

صـــيغ الفـــرض الثالث عشر من هذه الدراسة على أساس أنه لا تـــوجد فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين بالماجستير والدكتوراه العاملين بالجامعة والدارسين من الخارج في إدراك صلة الأستاذية الراعية، وقد تم صـــياغة هـــذا الفرض بناء على ما يتردد أحيانًا لدى بعض الدارسين من اهـــتمام الأســـاتذة بالباحثين العاملين معهم داخل الكلية أثناء الإشراف في الأقـــسام المختلفة وعدم حصول الدارسين من الخارج على نصيب مماثل من الاهتمام والرعاية، ومن هنا تم صياغة الفرض الحالي، ولبحث الفروق بـــين متوسطات الجموعتين استخدم الباحث اختبار النسبة التائية. ويوضح جـــدول (٣٨) نتـــيجة حساب النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية وقوة الدلالة الإحصائية بمعامل إيتا.

جدول (٣٨): نتيجة حساب النسبة الفائية والالتواء والنسبة التائية لمجموعتي العاملين والدارسين من الخارج

المتغيرات	إحصاءه	مجموعة الدارسين العاملين بالجامعة	مجموعة الدارسين من الخارج	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(١) الرعاية المتمركزة حول الطالب	المتوسط	٦٨,٥٣	٦٣,٤٠	١,٧٦	غير دالة	٥,٣٦	دالة	٠,٢٠	قوية
	الوسيط	٧٢	٦٧,٥						
	الانحراف المعياري	١٢,٨٣	١٧,٠٤						
	التباين	١٦٤,٧٤	٢٩٠,٣٩						
	العينة	٧٤	٤٢						
	درجات الحرية	٧٣	٤٢						
	الالتواء	٠,٨١-	٠,٧٢-						
(٢) العلاقة المتنورية المتشددة	المتوسط	٣٥,١٩	٣٣,٤٥	٧,٨١	دالة	٠,٣٨	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٣,٥	٣٥						
	الانحراف المعياري	١١,٤٤	١٠,٨١						
	التبايــن	١٣٠,٩٤	١١٦,٧٧						
	الالتــواء	٠,٤٤	٠,٤٢-						
(٣) تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية	المتوسط	٥٢,٥٤	٥٢,٧٦	١,١٩	غير دالة	٠,٠٧	غير دالة	—	—
	الوسيط	٥٣,٥	٥٥						
	الانحراف المعياري	١٤,٦٠	١٣,٣٧						
	التبايــن	٢١٣,١٧	١٧٨,٨٠						
	الالتــواء	٠,٢٠	٠,٥٠						
(٤) تنمية الدافعية	المتوسط	٥١,٣١	٥٠,٢٩	١,١٣	غير دالة	٠,٣٩	غير دالة	—	—
	الوسيط	٥٣	٥٣						
	الانحراف المعياري	١٣,٠٩	١٣,٩٣						
	التبايــن	١٧١,٤٣	١٩٣,٩٢						
	الالتــواء	٠,٣٨-	٠,٥٨-						

المتغيرات	إحصاءه	مجموعة الدارسين العاملين بالجامعة	مجموعة الدارسين من الخارج	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
(٥) الرعاية الاقتصادية والاجتماعية	المتوسط	٣١,٦٥	٢٩,٨٦	١,٢٣	غير دالة	٠,٧٣	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٤,٥	٢٧						
	الانحراف المعياري	١٢,١١	١٣,٤٤						
	التبايـــن	١٤٦,٦٦	١٨٠,٦٩						
	الالتـــواء	٠,٧١	٠,٦٤						
(٦) النمذجة من خلال القـــدوة	المتوسط	٣٩,٣٠	٣٦,٣٣	١,٢٣	غير دالة	١,٣٠	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٩,٥	٣٦,٥						
	الانحراف المعياري	١١,٣٠	١٢,٥٢						
	التبايـــن	١٢٧,٧٠	١٥٧,٣٧						
	الالتـــواء	٠,٠٥-	٠,٠٥-						
(٧) التدريب على تحمل المسئولية	المتوسط	٣٩,١١	٣٨,٨	١,٠٨	غير دالة	٠,١٦	غير دالة	—	—
	الوسيط	٤٠,٥	٣٩,٥						
	الانحراف المعياري	٩,٦٢	١٠,٠١						
	التبايـــن	٩٢,٦٤	١٠٠,٢٥						
	الالتـــواء	٠,٤٣-	٠,٢١-						
(٨) المشاركـــة	المتوسط	٣٠,٣٢	٢٨,٥٧	١,٠٠٢	غير دالة	٠,٩٦	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٠	٢٧,٥						
	الانحراف المعياري	٩,٤٠	٣,٣٩						
	التبايـــن	٨٨,٣٣	٨٨,١						
	الالتـــواء	٠,١٠	٠,٣٤						
(٩) تنمية شخصية الطالب	المتوسط	٣٣,٣٢	٣٠,٦٢	١,٢١	غير دالة	١,٤٣	غير دالة	—	—
	الوسيط	٣٥	٣١,٥						
	الانحراف المعياري	٩,٣٥	١٠,٣٠						
	التبايـــن	٨٧,٤١	١٠٦,١٤						
	الالتـــواء	٠,٥٤	٠,٢٦						

المتغيرات	إحصاءه	مجموعة الدارسين العاملين بالجامعة	مجموعة الدارسين من الخارج	النسبة الفائية	مستوى دلالة ف	النسبة التائية	مستوى دلالة ت	قوة العلاقة	التأثير
الدرجة الكلية	المتوسط	٣٤٧٦٩	٣٣١,٤٥	٢,٥٨	دالة	٠,٠٥	غير دالة	—	ا
	الوسيط	٢٩٨	٣٢٩,٥						
	الانحراف المعياري	١٥٩٥,٤٨	٩٩,٢١						
	التبايـــن	٢٥٤٣٣,١٢	٩٨٤٣,٢٢						
	الالتـــواء	٠,٩٣	٠,٠٦						

ف الجدولـــية عند درجتي حرية ٧٣، ٤١ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٦١، ١,٩٧ على الترتيب.

ف الجدولـــية عند درجتي حرية ٤١، ٧٣ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠١. هي ١,٥٦، ١,٨٨ على الترتيب.

ت الجدولـــية عند درجة حرية ١١٤ ومستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ هي ١,٩٨، ٢,٣٦ على الترتيب.

يتـــضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة الدارسين العاملين بالجامعة ومجموعة الدارسين من الخارج في المتغيـــر الأول وهـــو الـــرعاية المتمركزة حول الطالب حيث كانت قيمة النسبة التائية ٥,٣٦ وكانت قوة التأثير بمعامل إيتا قوية وإن دل ذلك على شـــيء فإنمـــا يـــدل على أن الباحثين العاملين بالجامعة يتلقون مزيدًا من الـــرعاية والاهـــتمام مـــن أساتذتهم المشرفين وذلك بعكس الدارسين من الخـــارج فـــي مرحلتي الماجستير والدكتوراه، فالأساتذة يعتبرون طلابهم العاملـــين معهم بالقسم زملاء لهم فيدفعونهم إلى مزيد من الجد والاجتهاد والـــبحث عـــن الجديـــد، والتعبيـــر عن الرأي والنقد البنّاء، ويسهل على الدارسين الاتصال بهم بحكم موقع العمل، كما يعتبر العديد من الأساتذة أن الدارســـين معهم بالقسم بمرحلتي الماجستير والدكتوراه سيواصلون طريق

الـــبحث والترقـــي بحكم طبيعة العمل بعكس بعض الطلاب الدارسين من الخارج ربما يحصلون علي درجة الماجستير ولا يستكملون طريق البحث أو لا تـــتاح لهم فرصة العمل في الكلية وبالتالي تكون نتيجة طبيعية تلك الفـــروق التـــي ظهرت بين متوسطات المجموعتين في المتغير الأول من مقـــياس الإشراف والريادة العلمية وهو الرعاية المتمركزة حول الطالب. كمـــا اتـــضح عدم وجود فروق دالة بين متوسطات المجموعتين في باقي متغيـــرات المقـــياس ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى إدراك الدارسين من المجموعتـــين لهـــذه المتغيرات من الأساتذة بدرجة واحدة أثناء الإشراف بحكـــم طبيعة الإشراف العلمي وما يستلزمه من جانب الأستاذ نحو طلابه الباحثين وبحكم ما يمليه الضمير الحي من الأستاذ للقيام بدوره في رعاية طلابه الباحثين كما يمكن إعزاء هذه النتيجة إلى عدم إدراك الدارسين في المجموعتـــين لهذه المتغيرات بدرجة واحدة بسبب ندرة الاتصال بالأساتذة أو انشغال العديد من الأساتذة عن طلابهم الباحثين. وفي ضوء الدراسات الـــسابقة يلاحـــظ عـــدم وجـــود دراسات عربية أو أجنبية تناولت إدراك الدارسين العاملين بالجامعة والغير عاملين لصلة الأستاذية الراعية، والتالي فـــلا توجد دراسات تتفق أو تختلف مع النتيجة الحالية وبهذه النتيجة يكون الفرض الحالي قد تحقق بشكل جزئي.

مناقشة عامة للنتائج :

حققت نتائج هذه الدراسة- إلى حد كبير- الأهداف والفروض التي بدأت بها ومن أهمها تصميم مقياس الانتماء للكلية، فضلاً عن التحقق من صـــلاحية المقـــياس مـــن الناحية السيكوميترية ولا سيما يما يتعلق بثباته وصـــدقه، فقد تم استخدام منهج التحليل العاملين الذي أسفر عن استخراج ســـتة عـــوامل لمقياس الانتماء، والمقياس يتسم بارتفاع ثباته وصدقه مما

يحـــدو بـــنا إلى القول بإمكان استخدامه في بحوث مستقبلية وإضافته إلى التراث السيكولوجي.

ولقد صار التصور النظري للدراسة الحالية على افتراض عام هو أن الـــصورة الذهنـــية المدركة لدى الدارسين بالماجستير والدكتوراه عن صـــلة الأستاذية الراعية تختلف وفقًا لنوع العلاقة الإشرافية التي يمارسها الأســـتاذ مع دارسيه كما قد تختلف باختلاف التخصصات التي ينتمي إليها الدارســـين أو قـــد تختلف وفقًا لنوع جنس الدارس أو نوع جنس الأستاذ وبالتالي يكون لذلك علاقة بانتماء الدارسين لكليتهم وزيادة مستوى الطموح الأكاديمـــي ومـــستوى الطمـــوح المهني وفي إطار هذا التصور صيغت فروض البحث التي تمت مناقشتها في إطار المناقشة الجزئية السابقة، وقد جاءت نتائج البحث بين محققة ومعارضة للفروض المختلفة التي وضعت مقـــدمًا، ومن أكثر النتائج البارزة في هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالـــة إحـــصائيًا بـــين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية كما يدركها الدارســـين بالماجـــستير والدكتوراه والدرجة الكلية للانتماء، وهذه النتيجة تؤكدها النظريات التي تبناها الباحث في بداية البحث مثل نظرية الضبط، ونظرية التعلق، ونظرية التعلم الاجتماعي، وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إلـــيه البحوث والدراسات النفسية على الصعيدين العربي والأجنبي، (إيلين أدليـــند وباتريشيا هينزلي، ١٩٨٥)، (شيري Sherri ١٩٩٣، جمال الدين ٢٠٠٤، (هـــيل Hill ١٩٨٧)، ودراســـة لاي وبـــارونج Li,Barong ١٩٩٣).

كمـــا اتـــضح مـــن نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الطموح المهني أو الأكاديمي بين الدارسين بالماجستير والدارسين بالدكتوراه باعتبار أنهم في مرحلة عمرية وصل فيها مستوى الطموح إلى الواقعـــية ودوافعهم تكاد تكون متفقة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النظريات

التـــي تبناها الباحث مثل نظرية الدوافع الاجتماعية، ونظرية المجال، كما تـــتفق مع العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة فتحية حمادي (١٩٩٣)، أحمد قواسمة (١٩٩٥)، هيام خليل (٢٠٠٢).

كمـــا اتـــضح وجـــود فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين الذكور والدارســـين الإنـــاث، فالدور الاجتماعي الذي يقوم به الرجل يختلف عن الدور الاجتماعي الذي تقوم به المرأة، وقد وجدت هذه الفروق في مستوى الطمـــوح المهني بينما لم تظهر فروق دالة في مستوى الطموح الأكاديمي باعتبار أن الطموح الأكاديمي للدارسين بالماجستير والدكتوراه يوجد لديهم بدرجـــة واحـــدة بحكـــم إقبالهم على استكمال الدراسات العليا، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه هيبارد (١٩٩٤)، رجاء خطيب (١٩٩٠، رامسي (١٩٩٨)، آرورا (١٩٨٥)، كمـــا تختلف مع نتائج كل من ناصر دسوقي (١٩٩١) الـــذي أشـــار إلـــى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإنـــاث فـــي مـــستوى الطمـــوح المهني وهو ما توصل إليه هوستون Houston (١٩٩٥)، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة آرورا Arora (١٩٨٥) التـــي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطلاب الذكور.

كما اتضح أن الدارسين الذكور أكثر رغبة من الإناث في التعاون والتواد مع الزملاء، وأكثر رغبة في المشاركة داخل الجماعة من الإناث، ويعني ذلك أنهم أكثر رغبة من الإناث في تأكيد الشعور بالانتماء، فالذكور يـــشعرون بمـــسئولية أكثر من الإناث داخل الكلية، ويتفق هذا مع نظرية المقارنـــة الاجتماعـــية، كما تتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه بيركوفيز Berkowitz (١٩٦٩)، ولكـــن لـــم يتـــضح من النتائج وجود فروق بين الذكـــور والإنـــاث فـــي باقـــي متغيرات مقياس الأنتماء وهي (المساندة الاجتماعية- الجماعية واتباع النظم- الحساسية للنقد والرغبة في الشعور

بالمكانة– الشعور بالأمن بالإضافة إلى الدرجة الكلية للانتماء، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية فروم للحاجات. فكلا الجنسين لديه الرغبة في الحياة مع الجماعة والانتماء للآخرين، وقد أكدت هذه النتيجة ما توصل إليه مصطفى السعيد (١٩٩١)، معتز سيد (٢٠٠١)، مغاوري عبد الحميد (١٩٨٤)، ممدوح الكناني (١٩٨٧)، عبد العزيز عطية (١٩٩٠)، آمنة أبو كيفة (٢٠٠٠)، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من أحمد علي (١٩٩٦)، وعبد الفتاح السيد (٢٠٠٠) هيبارد (١٩٩٤).

كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين بالماجستير والدكتوراه وإدراكات أساتذتهم لصلة الأستاذية الراعية فقد وجدت فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لكل متغيرات المقياس عدا بُعد العلاقة المنتورية المتشددة وقد كانت الفروق لصالح الأساتذة، فهم أكثر إدراك لصلة الأستاذية الراعية عن الدارسين المتتلمذين عليهم وهي نتيجة طبيعية حيث أن الأساتذة أكثر خبرة علمية وعملية وأكثر وعيًا ونضجًا، كما يرجع عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الدارسين بالماجستير ومتوسطات درجات أساتذتهم باعتبار أن هذه الأساليب لا يفضلها الغالبية العظمى من الأساتذة والدارسين في الإشراف.

كما اتضح أن الدارسين بمرحلة الماجستير أكثر إدراك للعلاقة المنتورية المتشددة من الدارسين بمرحلة الدكتوراه فهم ما زالوا في بداية طريق البحث وينقصهم الكثير من الخبرات بالمقارنة بالدارسين بالدكتوراه ولكن لم يتضح وجود فروق بين مجموعتين الدارسين بالماجستير والدكتوراه في باقي متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلمية، وربما يرجع ذلك إلى انشغال العديد من الأساتذة وعدم الاتصال المستمر بالباحثين وممارسة تلك الأساليب في الإشراف مع الدارسين على فترات منتظمة. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع كل من جمال محمد (٢٠٠٤،

سامي رزق (١٩٩٧)، محمد زاهر (١٩٨٧)، محمد حافظ (١٩٨٢)، عزة الألفي (١٩٩٦).

كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات دارسي التخصصات الأدبية ودارسي التخصصات الفنية لصالح دارسي التخصصات الفنية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الأدبية ومتوسطات درجات الدارسين بالتخصصات الطبية لصالح الدارسين بالتخصصات الأدبية وذلك في بُعد الرعاية المتمركزة حول الطالب، وترجع هذه الفروق إلى طبيعة المواد الدراسية وطبيعة البحوث بالنسبة لكل تخصص كما لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في الرعاية المتمركزة حول الدارس وكانت الفروق لصالح الدارسين الذكور فهم أكثر اتصالاً بالأساتذة عن الدارسين الإناث، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه سورنسون ولكير Sorenson, Walker (١٩٩٥)، هورتون Horton (١٩٩٧)، إيلين Ellen (١٩٩٩).

كما اتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة ذكور والدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة إناث وذلك في متغير المشاركة فالأساتذة الذكور أكثر مشاركة لدارسيهم المتتلمذين عليهم، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة ذكور والدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة إناث وذلك في متغير تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية.

كما اتضح أن الأساتذة الإناث أكثر تشدد في العلاقة المنتورية من الأساتذة الذكور، كما وجدت فروق في متغير تنمية شخصية الطالب بين

الدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة ذكور والدارسين الذين يشرف عليهم أساتذة إناث لصالح الإناث، ولم يتضح وجود أية فروق بالنسبة لمتغيرات المقياس الخمسة الأخرى. ولم يتواجد من الدراسات السابقة في حدود علم الباحث ما يتفق مع نتائج هذا الفرض، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للعلاقة المنتورية ولدرجة الكلية لمستوى الطموح المهني، كما اتضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لصلة الأستاذية الراعية والدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمي، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة الدارسين العاملين بالجامعة ومجموعة الدارسين من الخارج في الرعاية المتمركزة حول الطالب ولم تتضح هذه الفروق في باقي متغيرات مقياس الإشراف والريادة العلمية، وربما يفسر اختلاف نتائج بعض الدراسات الأجنبية مع نتائج الدراسة الحالية في العديد من فروض البحث إلى الفروق الحضارية والثقافية للمجتمعات التي أجريت بها هذه البحوث فالشخصية الإنسانية تفهم في ضوء الإطار الثقافي الذي يعيش فيه الفرد، أما الاختلاف مع بعض الدراسات العربية فربما يفسر في ضوء اختلاف نوع وحجم العينات المستخدمة أو في ضوء التصورات المفاهيمية أو في ضوء الاختلاف بين أدوات القياس المستخدمة، وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن القول أن أسلوب الإشراف له تأثير بالغ على الدارسين، فالعلاقة التعليمية الجافة بين الأستاذ والدارس لا تعطل فقط البحث العلمي بل إنها أيضًا تشعر الدارسين بالاغتراب وبالتالي الوقوف عقبة أمام تدريب الدارسين على الدراسة والبحث وتحقيق العائد التربوي المأمول في الوقت الذي يسعى فيه الهدف التربوي الحديث إلى تعديل وبناء السلوك الإبداعي المتكامل لدى المتعلم، فحينما يجد الدارس من يرعاه ويؤازره ويعاونه ويسأل عن مدى تقدمه في بحثه ويحرص على إعطائه الوقت الكافي

لمناقـشة وإتاحـة الفرصـة لطـرح الآراء والأفكار في جو من العطف والاهتمام والتسامح مرشداً وموضحاً له الطريق ومقيماً لأعماله أولاً بأول، يشعر الدارس باهتمام الأستاذ به ويزداد ارتباطه وألفته به ودافعيته لمزير مـن البحث والجد والاهتمام والمثابرة وتحمل المشاق، كما يزداد شعوره بالانتماء بل ويزداد مستوى طموحه ليصبح في مكانة أفضل.

ويمكـن القـول بوجه عام أن النتائج في مجملها تسير مع التوقع العـام أو التـصور النظري الذي انطلقت منه الدراسة الحالية. كما ترتبط النظـريات التـي تـم عرضها بالمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وبالتالـي تـصبح نـتائج هـذه الدراسة مؤكدة ومفيدة في الخروج بأهم التوصيات.

توصيات ببحوث ودراسات مستقبلية

أولاً : التوصيات :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يقترح الباحث التوصيات التالية للأساتذة القائمين بالإشراف على طلاب البحث :

١ - عدم اللجوء إلى أسلوب العلاقة المنتورية المتشددة مع طلاب البحث إلا بقـــدر بسيط بهدف أخذ الطالب بالجدية وتحميسه لمزيد من الجد والاجتهاد، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة أن التشدد في العلاقة بدرجة كبيرة يكون له نتائج عكسية.

٢ - عدم التركيز على أسلوب النمذجة من خلال القدوة بدرجة كبيرة في العلاقة الإشرافية فالطالب في هذه المرحلة يريد أن يشعر بمزيد من الاســـتقلال، بل ينبغي على الأستاذ إعطاء هذا العامل قدر بسيط من الاهتمام مع طلابه حيث أشارت النتائج إلى أن اعتماد الأستاذ على هذا الأسلوب بدرجة كبيرة له نتائج عكسية، وينطبق نفس القول على عامل (التدريب على تحمل المسئولية) فطلاب الماجستير على وجه الخـــصوص ربما يجدون صعوبة عن طلاب الدكتوراه في التدريب على تحمل مسئولية البحث والاعتماد على النفس، كذلك يجب اهتمام الأستاذ بقدر بسيط بالعامل التاسع وهو (تنمية شخصية التلميذ) حتى لا يفقد طلابه الشعور بالأمن أو عدم المشاركة والفعالية.

٣ - علـــى الأســـاتذة الاهتمام بالرعاية الاقتصادية والاجتماعية لطلاب البحث ولو بقدر بسيط.

٤ - زيـــادة تفعـــيل العلاقـــة المنتورية بين الأساتذة وطلاب الماجستير والدكتوراه.

٥ - اهتمام الأساتذة بوضع خطة تنظيمية لتحديد مواعيد اللقاء بطلابهم على فترات منتظمة لمزيد من المتابعة المستمرة والتفاعل بل ونمو الأستاذ والباحث.

٦ - ضرورة اهتمام الأساتذة الإناث في الإشراف بعامل المشاركة والانخراط مع طلابهم في مختلف الأنشطة التطبيقية والعلمية والاجتماعية داخل الكلية وخارجها لزيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي والانتماء، وكذلك اهتمامهم بتنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية.

٧ - على الأستاذ المشرف الاهتمام ببُعد (الرعاية المتمركزة حول الطالب) أثناء الإشراف وذلك للدارسين العاملين بالجامعة وقرناؤهم الدارسين من الخارج.

ثانيًا : بحوث مستقبلية :

- إجراء دراسات حالة متعمقة لبعض الحاصلين على درجة الدكتوراه والذين تتلمذوا على يد أستاذ تعهدهم بالرعاية الأمينة والإرشاد المخلص والتوجيه الودود.
- إجراء دراسة مقارنة بين مجموعة من الباحثين يدركوا العلاقة المنتورية من أساتذتهم ومجموعة أخرى لم تدرك هذه العلاقة وأثر ذلك على التوافق النفسي والاجتماعي.
- بحث العلاقة المنتورية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب الماجستير والدكتوراه.
- إجراء نفس الدراسة الحالية على عينة من طلاب الماجستير والدكتوراه من البيئة العربية وعينة من البيئة الأجنبية.

- البحث عن العوامل التي تؤدي إلى عدم الالتزام بالمتابعة من الأساتذة وتقويم أعمال الباحث على فترات منتظمة وتقديم التغذية المرتجعة لما يكتبه الطالب أو ما توصل إليه في أقرب وقت حتى لا يقضي الدارس في الانتظار طويلاً لحين تقييم الأستاذ لأعماله، وبالتالي تطول فترة البحث.
- بحث العلاقة المنتورية في المؤسسات الصناعية الكبرى بين المشرفين والقائمين بالتدريب والعمل الجاد وأثر ذلك على التوافق المهني والرضا عن العمل.



قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

ثانيا : المراجع الأجنبية

أولاً: مراجع البحث باللغة العربية

١- إبـراهيم قـشقوش (١٩٧٥): دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقـته بمفهوم الذات، بحث دكتوراه، كلية التربية بجامعة عين شمس.

٢- إبـراهيم قـشقوش (١٩٨٠): سـيكولوجية المراهقة، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- إبـراهيم محمد عطا (١٩٩٨): الأشراف العلمي والتوجيه التربوي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤- أحمـد الـسنهوري (١٩٨٤): "دراسة لدوافع الجامعيين ودور تنظيم المجتمع في تدعم انتمائهم لوطنهم".مجلة دراسات سكانية، جهاز تنظيم الاسرة، (ع ٧١، م . أول)، القاهرة.

٥- أحمد السيد إسماعيل (١٩٨٩): "دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المـسئولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية". بحث ماجستير،بكلية الآداب جامعة طنطا.

٦- أحمد حسن عبيد (١٩٧٩): فلسفة النظام التعليمي و السياسة التربوية (ط.ثانية)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧- أحمـد زكـي صـالح (١٩٦٦): علم النفس التربوي، القاهرة: دار النهضة العربية.

٨- أحمـد عـبد العزيـز وعبد السلام عبد الغفار (١٩٨٠): علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار النهضة العربية.

٩- أحمـد عزت راجح (١٩٨٥): أصول علم النفس(ط . ١٤) القاهرة: دار المعارف.

١٠- أحمـد علـي محمد (١٩٩٦): "دافعية الانتساب وعلاقتها بالخوف والقلـق وبعض أساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة". بحث دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

١١- أحمـد يوسف قواسمة (١٩٩٥): "القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الطموح عند طلبة جامعة اليرموك". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة (ع . ٢١، ج. أول) ص ٧٩-١٠٠.

١٢- أريـــك فروم (١٩٨٩): الانسان بين المظهر والجوهر (ترجمة: سعد زهــران) مجلــة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

١٣- أريـــك فـــروم (١٩٩٢) الدين والتحليل النفسى، ترجمة فؤاد كامل، القاهرة: مكتبة غريب.

١٤- أمـــال صيـــادق وفـــؤاد أبـــو حطب (١٩٩٤): علم النفس التربوى (ط.رابعة)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- آمـــنه محمود أبو كيفة (٢٠٠٠): "الاعاقة الخلقية وعلاقتها بدرجة الفاعلـــية والانـــتماء لـــدى عيـــنة من الشباب الجامعى". رسالة دكتوراه، كلية التربية بجامعة عين شمس.

١٦- أمـــيمة حلمـــى عبد الحميد (١٩٩٤) الاشراف العلمى على رسائل الماجـــستير والدكـــتوراة- الواقع والممكن دراسة ميدانية لبعض كليات جامعة طنطا، بحث ماجستير كلية التربية بجامعة طنطا.

١٧- أنور الشرقاوى (١٩٨٥): سيكولوجية التعلم، (جـــ. أول) القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٨- انـــور الـــشرقاوى (١٩٨٨): الـــتعلم نظريات وتطبيقات (ط.ثالثة) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- أنـــور محمد الشرقاوى (١٩٨١): "الاستقلال عن المجال الادراكى وعلاقـــته بمـــستوى الطمـــوح ومفهـــوم الذات لدى الشباب من الجنسين". الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية.

٢٠- بـــشرى اسماعيل (٢٠٠٤): المساندة الاجتماعية والتوافق المهنى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢١- ثـــروت عبد المنعم (١٩٧٦): "مستوى الطموح ومستوى التحصيل وعلاقـــتهما ببعض سمات الشخصية" بحث ماجستير،كلية التربية بجامعة المنصورة.

٢٢- جابـــر عـــبد الحمـــيد جابر (١٩٨٦): نظريات الشخصية، البناء، الديناميـــات، الـــنمو، طرق البحث، التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٣- جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضرى (١٩٧٨): دراسات نفسية فى الشخصية العربية، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

٢٤- جمـــال الدين محمد (٢٠٠١): المعلم وابتكار التلاميذ، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٢٥- حامـــد عـــبد السلام زاهران (١٩٨٠): التوجيه والارشاد النفسى، القاهرة: عالم الكتب.

٢٦- رأفـــت الـــسيد عبد الفتاح (١٩٩٧): "الطموح كدالة لثقافة المجتمع دراســـة فـــى الفروق بين الجنسين، مجلة علم النفس (ع.٤٣)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٧- رجـــاء عـــبد الرحمن خطيب (١٩٩٠): "الطموح المهنى والطموح الاكاديمـــى لطلـــبة جامعـــة الازهر والجماعات الأخرى دراسة مقارنـــة". مجلـــة علـــم النفس (ع.١٦)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٨- رجـــاء محمد أبو علام (١٩٩٣): علم النفس التربوى (ط. سادسة) الكويت: دار القلم.

٢٩- رمـــزية الغـــريب (١٩٧٥): التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠- زيـــن العابـــدين درويش وآخرون (١٩٩٣): علم النفس الاجتماعى أسسه وتطبيقاته (ط. ثانية)، كلية الآداب جامعة القاهرة.

٣١- ســـامى محمد موسى (١٩٩٢): "دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بتقبل الذات والآخرين لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين". مجلة كلية التربية بالزقازيق (ع. ١٩، جـ. أول) ص ٣٣٤ .

٣٢- ســـامى محمود رزق (١٩٩٧): "معوقات البحث العلمى والدراسات العلـــيا فـــى كلـــيات التربية"، مجلة التربية كلية التربية، جامعة الازهر (ع.٦٣) ص ١٦٤-٢٠٧.

٣٣- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): القياس النفسى النظرية والتطبيق، (ط. ثالثة) القاهرة:دار الفكر العربى.

٣٤- ســـعفان عـــبد الجواد (١٩٩٩): "الطالب وعضو هيئة التدريس فى الجامعـــة" مؤتمـــر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى رؤية لجامعة مستقبلية.

٣٥- سلوى محمد عبد الباقى (١٩٩٩): الإرشاد النفسى، القاهرة: الجامعى للطباعة والتوريدات.

٣٦- سمير عبد الوهاب عبد القادر(١٩٩١): الفاقد التعليمي بالدراسات العليا فى جامعة طنطا دراسة تحليلية". بحث دكتوراه كلية التربية جامعة طنطا.

٣٧- سناء الخولى (١٩٨٨): مدخل علم الاجتماع، الاسكندرية: دار المعارف الجامعية.

٣٨- سناء محمد سليمان (١٩٨٤): "مراتب الطموح لدى الطالبة الجامعية وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الاداء"، بحث دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٩- سيد أحمد عثمان (١٩٩٦): التحليل الاخلاقى للمسئولية الاجتماعية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٤٠- سيد محمد غنيم (١٩٧٢): سيكولوجية الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية

٤١- شاكر عبد الحميد سليمان وآخرون (١٩٨٩): علم النفس العام (ط.ثانية) القاهرة: دار آتون للنشر.

٤٢- طلعت منصور وآخرون (١٩٨٤): أسس علم النفس العام، القاهرة الانجلو المصرية.

٤٣- عبد الرحمن محمد عيسى (١٩٧١):علم النفس فى الحياة المعاصرة، الاسكندرية دار المعارف.

٤٤- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥): الانسان وعلم النفس، الكويت: مكتبة عالم المعرفة.

٤٥- عبد الستار ابراهيم (١٩٩٨): الاكتئاب إضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون.

٤٦- عبد الستار ابراهيم (٢٠٠٢) الابداع قضاياه وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٤٧- عبد العال محمد عبد الله (١٩٩١): "دراسة لبعض جوانب الانتماء وعلاقــتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط". بحث دكتوراه، كلية التربية جامعة أسيوط.

٤٨- عــبد العزيــز محمد عطية (١٩٩٠): "تعميق الانتماء لدى شباب الجامعــات المصرية فى اطار المنهج الاسلامى". بحث دكتوراه، كلية التربية جامعة الأزهر.

٤٩- عــبد الفــتاح الــسيد درويــش (٢٠٠٠): "عدم التأكد المعلوماتى والمقارنة الاجتماعية كدالة للانتماء الاجتماعى دراسة تجريبية". بحث ماجستير، كلية الآداب جامعة المنوفية.

٥٠- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٢): فى الصحة النفسية(ط . ثانية) القاهرة: دار الفكر العربى.

٥١- عبد المنعم الحفنى (١٩٧٥): موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، (ج.أول) القاهرة: مكتبة مدبولى.

٥٢- عــبد المنعم الحنفى (١٩٧٨) موسوعة علم النفس والتحليل النفسى (جـــ. ثانى) القاهرة: مكتبة مدبولى.

٥٣- عزة صالح الألفى (١٩٩٦): العلاقة المنتورية بين الانجاز العلمى والإبداع الفنى بحث ميدانى المكتبة المركزية، جامعة عين شمس، رقم ٣٥و ١٥٣.

٥٤- عزيــز حــنا وآخرون (١٩٩١): الشخصية بين السواء والمرض، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٥- عزيــز حنا وآخرون (١٩٩١): مناهج البحث فى العلوم السلوكية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٥٦- عــلاء إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٠): أثر النمط السلوكى لأعضاء هيئة التدريس على تحصيل طلابهم واتجاهاتهم نحو مادة المناهج بكلية التــربية بأبها جامعة الملك خالد، مجلة البحوث النفسية والتربوية (ع.الثانى) السنة الخامسة عشر، ص: ٣ .

٥٧- عــلاء الــدين كفافــى (١٩٨٩): "تقدير الذات فى علاقته بالتنشئة الــوالدية والأمن النفسى، دراسة فى فاعلية الذات". مجلة العلوم الانسانية (٣٥٠٤) المجلد التاسع، ص:١١٠.

٥٨- علــى خلــيل ومحمود عوض (١٩٩١): "الإشراف على الرسائل العلمية" ودورة فى فاعلية البحث العلمى" مجلة كلية التربية – بنها جامعة الزقازيق، ص: ٢٠٩ .

٥٩- عواطــف عــبد الــوهاب بكر (١٩٧٣): "دراسة تجريبية لمستوى الطموح لدى طالبات الجامعة" بحث منشور بكلية البنات، جامعة الازهر (١٩٧٣).

٦٠- فــؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٨٠): علم النفس التربوى (ط. ثانية) القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٦١- فــؤاد أبو حطب ومحمد السروجى (١٩٨٠): مدخل الى علم النفس التعليمى، القاهرة: مكتبة الا نجلو المصرية.

٦٢- فــؤاد البهــى السيد (١٩٨١): علم النفس الاجتماعى، القاهرة: دار النهضة العربية.

٦٣- فاخر عاقل (١٩٧١):مجمع علم النفس، بيروت: دار العلم للملايين.

٦٤- فاروق السعيد جبريل (١٩٨٧) علم النفس الاجتماعى أسسه النظرية وتطبــيقاته العملية (جــ. أول) المنصورة: مكتبة عامر للطباعة والنشر.

٦٥- فتحــية حسين حمادى (١٩٩٣): "مستوى الطموح وعلاقته بكل من العــصابية والتكــيف النفــسى والعائلــى لــدى طــلاب جامعة الاسكندرية". بحث ماجستير، كلية الآداب جامعة الاسكندرية.

٦٦- فخرى الدباغ (١٩٨٦): السلوك الانسانى الحقيقة والخيال (١٢٠٤)، الكويت مكتبة العربى

٦٧- فــرج عــبد القادر طه (١٩٩٣): علم النفس وقضايا العصر (ط . سادسة) القاهرة: دار المعارف.

٦٨- فــرج عــبد القــادر طه (١٩٩٣): موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، الكويت: دار سعاد الصباح.

٦٩- فرج عبد القادر طه (٢٠٠٣): أصول علم النفس الحديث (ط.ثانية)، القاهـرة: مكتـبة عـين شـمس للدراسـات والبحوث الانسانية والاجتماعية.

٧٠- كاميلـيا عـبد الفتاح (١٩٦١): "دراسة تجريبية للاتزان الانفعالى وعلاقته بمستوى الطموح". بحث ماجستير، كلية الأداب، جامعة عين شمس.

٧١- كاميلـيا عبد الفتاح (١٩٨٤): مستوى الطموح والشخصية،القاهرة: دار النهضة العربية.

٧٢- كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٠): مستوى الطموح والشخصية (ط. ثالثة) القاهرة: دار النهضة العربية.

٧٣- كمال دسوقى (١٩٨٨): ذخيرة علوم النفس، (ج.أول) القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٧٤- كمـال سـعيد (١٩٧٧): "تأثير التنشئة الاجتماعية على أداء المرأة لـدورها". المجلـة الاجتماعـية القومية القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٧٥- لطـيفة إبـراهيم خضر (٢٠٠٠): دور التعليم فى تعزيز الانتماء، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

٧٦- لـويس كامـل ملـيكة (١٩٨٩): سـيكولوجية الجماعات والقيادة (جـ.أول) القاهرة: هيئة الكتاب.

٧٧- ليـندا دافيدوف (٢٠٠٠): السلوك الاجتماعى(ترجمة: نجيب خزام وسيد الطواب)القاهرة. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

٧٨- ماهـر محمـود عمـر(١٩٨٨): سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧٩- مايكـل أرجايل (١٩٩٣): سيكولوجية السعادة، ترجمة فيصل عبد القـادر، مجلـة عـالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب – العدد (١٧٥) الكويت.

٨٠- مجـدة أحمد محمود (١٩٩١): "تطور السلوك الانتمائي لدى طفل المـرحلة الابتدائـية عبر مراحل نموه المختلفة". مجلة دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ص: ٧٧ .

٨١- محمد إسماعيل عمران (١٩٨١): حاجة الإنجاز وحاجة الانتساب وعلاقتهما بالمسايرة - بحث دكتوراه، كلية التربية بجامعة عين شمس.

٨٢- محمد السيد أبو النيل (١٩٧٥): علم النفس الاجتماعى، دراسات مصرية وعالمية، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والدراسية والوسائل التعليمية.

٨٣- محمد جميل وآخرون (١٩٨٣): النمو من الطفولة الى المراهقة (ط.ثانية) الرياض: مكتبة دار تهامة.

٨٤- محمد سمير عبد الفتاح وزينب عبد الحميد (٢٠٠٤): علم النفس الاجتماعى، المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية.

٨٥- محمد شفيق (د.ت): السلوك الانسانى، القاهرة: الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٦- محمد صبرى حافظ (١٩٨٢): "مشكلات طلاب الدراسات العليا بكليات التربية وأثرها على العجز فى اعضاء هيئة التدريس". بحث ماجستير، كلية التربية بجامعة الأزهر.

٨٧- محمد ضياء زاهر(١٩٨٧): "دراسة تقويمية للكفاية الداخلية للدراسات العليا الجامعية فى العلوم الطبيعية". بحث ماجستير كلية التربية جامعة عين شمس.

٨٨- محمد فتحى عكاشة (د.ت): علم النفس الاجتماعى، الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

٨٩- محمد محروس الشناوى، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٤): المساندة الاجتماعية والصحة النفسية: مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٠- محمد محمد بيومى (١٩٨٤): "مستوى الطموح ومستوى القلق وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى الشباب الجامعى". بحث دكتوراه كلية التربية جامعة الزقازيق.

٩١- محمود فتحى عكاشة (د . ت): علم النفس الاجتماعى، الاسكندرية، مطبعة الجمهورية.

٩٢- مختار حمزة(١٩٧٩): مبادئ علم النفس، جدة: دار البيان العربى.

٩٣- مدنى.م.جوردادر (١٩٧٣): الشخصية بين الصحة والمرض (التكيف الشخصى) ترجمة حسن الفقى وسيد خير الله، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٤- مصرى عبد الحميد حنورة (١٩٩٣): "المنتورية واحتضان الابداع" بحوث المؤتمر العلمى الرابع الكلية الادب، مطبوعات كلية الادب، جامعة المنيا".

٩٥- مصرى عبد الحميد حنورة (١٩٩٧): الابداع من منظور تكاملى (ط.ثانية)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٦- مصرى عبد الحميد حنورة (٢٠٠٤): "المنتورة وتنمية الابداع عند الطلاب الفائقين، المهرجان العلمى والثقافى الثالث. للابداع والتفوق، الامانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية، دولة الكويت

٩٧- مصري عبد الحميد حنورة (١٩٩٤): "آفاق جديدة لتنمية الابداع، العلاقة المنتورية بين طلاب الماجستير والدكتوراه واساتذتهم، النتائج المبدئية لدراسة عاملية" مؤتمر حاضر ومستقبل علم النفس فى مصر، كلية الآداب بجامعة القاهرة.

٩٨- مصطفى السعيد جبريل (١٩٩١): "بعض الأبعاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بالانتماء لدى شباب الجامعة". بحث دكتوراه، كلية التربية جامعة المنصورة.

٩٩- مصطفى الشتاوى المرو، ومحمد العجمى (١٩٩٧): تصورات اعضاء هيئة التدريس بجامعة الازهر للاشراف على الرسائل العلمية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر (ع.٦٢)، ص:١-٩٤.

١٠٠- مصطفى زيور (١٩٧٥) التوافق النفسى فى معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: هيئة الكتاب.

١٠١- مصطفى سويف (١٩٨١): الاسس النفسية للتكامل الاجتماعى، (ط. رابعة) القاهرة: دار المعارف.

١٠٢- مصطفى عطية اسماعيل (١٩٩٦): الانتماء لدى الشباب وعلاقته ببعض الخصائص النفسية. بحث دكتوراه، كلية البنات بجامعة عين شمس.

١٠٣- مصطفى فهمى (١٩٦١): مجالات الصحة النفسية فى المدرسة، ضمن بحوث أسس التربية فى الوطن العربى، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية القاهرة.

١٠٤- مصطفى فهمى ومحمد على (١٩٧٩): علم النفس الاجتماعى (ط.ثالثة) القاهرة: مكتبة الخانجى.

١٠٥- مصطفى محمد أمين الشنقيطى (١٩٨٥): دراسة مقارنة لمستوى طموح طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس المدينة المنورة، بحث ماجستير، كلية التربية جامعة الملك فهد بن عبد العزيز.

١٠٦- معتز سيد عبد الله (١٩٩٧): التعصب دراسة نفسية اجتماعية (ط.ثانية)، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٧- معتز سيد عبد الله (٢٠٠١): علم النفس الاجتماعى، القاهرة: مكتبة غريب.

١٠٨- مغاورى عبد الحميد (١٩٨٤): الحاجة للانتماء والحاجة للانجاز وعلاقتهما بالمسئولية الاجتماعية، بحث دكتوراه، كلية التربية جامعة قناة السويس.

١٠٩- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٨٧): مدى تحقق التنظيم الهرمى للحاجات عند ماسلو، المنصورة: مكتبة ومطبعة مصر.

١١٠- منيرة أحمد حلمى (١٩٧٨): التفاعل الاجتماعى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١١- ناصر دسوقى (١٩٩١): "الدوجماتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب الجامعة من ابناء الريف والحضر". بحث ماجستير كلية التربية جامعة أسيوط.

١١٢- هانم عبد المقصود (١٩٩٢): مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة العدد الثانى عشر، ص: ١٦٧ – ٢١٠ .

١١٣- هناء إبراهيم أبو شيبة (١٩٨٧): "علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كلية التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدة". الجمعية المصرية للدراسات النفسية:

بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر، والقاهرة.

١١٤- هــول. وليــندذى، ج (د . ت): نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون القاهرة: دار الفكر العربى.

١١٥- هــيام السيد خليل (٢٠٠٢): "دراسة طولية للعلاقة بين توجهات الأهــداف والطموح المهنى لدى عينة من طلاب الجامعة". بحث ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس.

١١٦- ياســر محمد محمود (١٩٩٥): "النسق القيمي ومستوى الطموح دراسة عاملية". بحث ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة الاسكندرية.

١١٧- يوســف عــبد الفــتاح منــصور(١٩٩٢): "القدرة على التفكير الابــتكاري وعلاقــتها بمستوى الطموح وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة". بحــث دكــتوراه، مركــز الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

ثانياً : مراجع باللغة الانجليزية :

118- Alan, E.K. (2000) : Mentors and Apprentics, Encyclopedia of Psychology, Oxford University Press.

119-Alan, S.M. (1999) : Effects of Goal Instability, Peer Affiliation and Teacher Support on Distance Learners. Journal of College Student development. V (40) No (1).

120-Arora, R.K. (1985) Acorrelative, Parental Encouragement and Educational Aspirations. American Journal Sociology, Vol (1) 73: No (5), P 559 – 572.

121- Bandy, R.B, et.al (1987): level of Aspiration of Science and Arts College Students in Relation to Neuroticism . Indian Psychological Review , Vol (32) No (7), P. 190 .

122- Bedian A.G. (1981) "The Roles of Self esteem and Achievement in Aspiration to Prestigious, Vocatioins D.A.I, Vol (60), No (6) P.128.

123- Boffy, D, (1993) : Success Counseling. Camping-Magazine, V (66) No (2).

124- Booth, M, (1993) : The Effectiveness and Role of Mentor in School : The Students View. Cambridge Journal of Education, No (23).

125- Bowlby, J (1973) : Attachment and Loss. Vol (1), Attachment (2nd ed) New York Basic Books.

126- Bowlby, J. (1980) : Attachment and Loss : Vol (2) Separation Anxiety and Anger.(1980)

128- Brelm, Kassin, S. (1990) : Social psychology. Houghton Mifflimn Company, Boston.

129- Brown, B. (1979): Locuce Control, Self Concept and level Aspivation . D.A.I. Vol. (40) 1-A.

130- Bruno, F. (1986) : Dictionary of key Words in Psychology. Routledge Kagan paul.
131- Caludius , D. (2000), Why German Medical Students Abandon. Dissertation Education for Health. Chonge In Learning and Practice. Vol. 13, No . 1, p. 97-100.
132- Campbell, T., David, E. (2000): The Mentoring Relationship: Differing Perceptions of benefits College Student journal Dec. vol. (34) No. (4) P. 516 – 523.
133- Carolgn, M., Everston Margeret, W, and Smithey (2000): Mentoring Effects in Protégés Classroom Practic: An Experingental Field Study. The Journal of Education Research. Vol. (93) No. (5) May/June.
134- Darling, L.A. (1985) : Mentors and Mentoring. the Journal of Nursing Administration, No. 15, p. 42-43.
135- Delini M.F. (2001): The Relationship of Supervisory Styles to Satisfaction With Supervision and Self Efficacy of Masters Level Counspling. D.A.I, Vol. (64) P. 4369
136- Duck, S.W Silver, R.C. (1995) Personal Relationship and Social Support. John Wilag sons Ltd, London
137- Edlind, E, Haensly, p. (1985) : Gifts of Mentorship, Gifted Quartlerly. vol (21), No. (2).
138- Eliot, R., Swith, Murphy, J, Coats, S., (1999) : Attachment to Groups : Theory and Measurement. Journal of Personality and Social psychology : vol. (77). No (1), America.
139- Ellen, M. (1999) : Ideal and received Mentoring of Male and Female Graduate Students In Mathmatics the Physical Sciencees, and Engineering: Career Development Mentoring and Psychosocial Mentoring. D.A.I Vol. (60) No. (4)Octoper P.1012-A.
140- Erikson, E.H, (1968) : Identity, Youth and Crisis. New York; w North and Company, Inc.
141- Erkut, S., Mocros, J. (1984) : Professors as Models and Montors for College Students. American

Educational Research Journal, Vol. (21) P. 399-417.

142- Erkut, S., Mocros, J. (1984) : Professors as Models and Montors for College Students. American Educational Research Journal Vol. (21), P. 399-417.

143- Fogenson, Elleng, A, (1992): Mentoring who Needs it? A Comparison of Protégé and Non Proteges Needs for Power, Achivement, Affilation, and Autonowy. Journal of Vocational Behavior, Aug. vol. (11), No. (1) p. 48 – 60

144- Glasser, W. (1993) : The quality School Teachers Special Markets. Pepartment Collins Publishers California.

145- Glover, D., Marble, G. (1995) : The Management of Mentoring. Printed in Great Britain.

146- Goldenson, R.M. (1984); Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry, New York.

147- Gooodenow, C. (1991) The Sense of Belonging and its Relationship to Academic Motivation Among Pre- and Early Adollescent Students. Paper presented at the annual conference of the American education research Association chicago, April 3-7.

148- Harriet, T., Fay, C.J, Melissa, G.D. (2002) : Mentoring Relationship in Graduate School Journal of Vocational Behaviour. Dec. Vol. 59 (3).

149- Hazan C., Shaver, P. (1987) Romantic love Conceptualized as an Attachment Process journal of Personality and Social Psychology, 52, 517-521.

150- Hill, C.A, (1987) Affiliation Motivation People Who

Need People but in Different Ways. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 52, No. (1) R. 55 – 97.

151- Horton, S.S, (1996): Mentor Functions on Acollege Campus: Perceptioins of Students of Color. D.A.I Vol. (57) No. (11) May.
152- Houston, I.S. (1999): the Influences of Intentional Mentoring on The Career Aspirations and Educational Expectations of Middle School African American Adolescents Participating in Acollege Preparatory Program. D.A.I, Vol. (60), No. (12) –A P. 4332 .
153- Hubbard, S.S. (1994): Gender Profiles and Carer Aspiration of Administrators in Higher Education Paper Presented at the Annual Meeting of The Mid-South Educational Research association. November (10).
154- Hurlock, E.B, (1980): "Developmental Psychology". First Edition New York, Mc Grow-Hill Company.
155- Infante Agnes, R, (1989): Gender and the Mentoring Process, Comparison of Men Who Choose Malear Female Mentor (Male Mentors) D.A.I Vol. 51, No. (2) –B.
156- Johnson, W.B, Nelson, N, (1999) : mentor – Protégé Relationship in Graduation Training : Same Ethical Concerns.
157- Klein, J.D sehanckenberg, H. (2000). Effects of Informal Copperative Learning and The Affiliation Motive on Achievement, Attitude and Student Interactions. Contemporary Educational Psychology Vol. 25, No. (3) N. 332 – 341.
158- Knuston, A. (1965) : The Individual Society, and Healty Behaviour, Russell. New York Sage Foundation.
159- Kris L, & Maircad B, (2001) Factors Associated With

Completion of Research Higher Degrees, Higher Education Series, Report No. (37).
160- Kubvesh, D.T., (1997), The Mentoring Relationship: Female University Faculty Mentors and Male Doctpral Student Proteges. D.A.I Vol. (57), No. (5) November, P. 1978-A
161- Li, Barong, (1993): Mentoring of Dectoral Students in the School of Educatioin D.A.I, Vol. (55), No. (3) – A.
162- Malloy, Sherrir, (1993) Adult Attachment Style and College Function D.A.I, Vol. (54). No. (41) – B.
163- Maurean T.B Drysdale (2002): Quality and Nature of The Supervisory Relationship in Graduate Education: Student and Supervisor Precpptions ph.D University of Calgary Canada. D.A.I, Vol. (62) No. 12, P. 4084.
164- Mcheachine, D. M, Willbert, J (1979): Psychology. Thrid Edition, Adelism, Wesley Publishing Company, London.
164- Newby, T.J, Heide, A. (1992) : The Value of Mentoring Performance Improvement quarterly.
165- Niles, MM, passet J. (1994) : Aspirations and Metoring in An Academic Environment First Published Printed in the United States of America.
166- Patty, B.J, (1997) : Mentoring of College Faculty: Preception by Students in Evaluation of Their Satisfaction With College. D.A.I, Vol. (58) No. (1) July – A.
167- Ramiseg, D.K. (1998): An Analysis of the Relationship Between Educational Aspiration Cross-Cultural Sensitivity, and Field of Study of Chinese Student Teachers at the University of Macaa.
168- Robert, B. (1996) : Teachers and Mentors Garland Publishing, Inc. New York.
169- Roberta, G, Sands, L. (1991) : Faculty Mentoring Faculty in a Public University, journal of higher Education, Vol. (62), No. (2), March – April.

170- Rofe, Y, Lewin. I. (1986) Affiliation in An Unavoidable Situation an Examination of utility Theory. British journal of Society psychology No. (25).
171- Sharon, A, Jamie, N, (1998) : Successful College Teaching Untied States of America.
172- Shelly. C, (1999) : The Nature of Workplace Mentoring Relationship Among Members in Christian Higher Education. The journal of Higher Education. Vol. (70), No. (4).
173- Sherri, M.R. (1993) : Adult Attachment Style and College Functioning. D.A.I., 59, No. (11), B.
174- Simpson, J.A. (1990) : Influence of Attachment Styles on Romantic Relationship. Journal of Personality and Social Psychology. No. (59), p. 971-980.
175- Soreenson, G, Kagan, D. (1967) : Conflicts Between Doctor Condidates and Their Sponsors. the Journal of higher education, Vol. (4), No. (1), May.
176- Sorenson, Walker, G. (1995): The Relationship Between Mentory and life Satifaction in Doctor Education. D.A.I, Vol. (56), No. (04) A,p. 1266.
177- Susan K.G. (1996) Factors Associated With Completion or No-completion of Decoral Dissertations: Self-direction and Advisor – Advise Congruity, ph. D, University of Maryland College Park D.A.I, Vol. (56) No. 11 –A, P.4292.
178- Tlulzek, J, (1995): Abstracts and Atitudes Affecting Graduate Persistence in Completing the Doctoral. D.A.I vol. (56), No. (5) November, P.1683-A .

179- Toekyun, (2002): Perceptions of Mentoring Relationship by Korean Seminarians in the United States. D.A.I, 63, No. (04), A, P.1276

180- Torranlce, E.P. (1984) : Mentor Relationship, Bearly limited, Buffalo, New York.

181- Weinstein, M. (1998) : What Makers a Good Mentor? The Role of Mentor Flexibility in Mentor Functions and Protégé Outcomes. D.A.I, Vol. (59), No. (12), - B.
182- Whittaker, M, contwright, A. (2000) : The Mentoring Manual, Printed in Great Britain.
183- Wilkin, S, Rebecca, L. (1995): Mentorying as a key to Professional Development and Academic Satisfaction of Graduate Students in Selected Social and Behavioural Sciences. D.A.I, Vol. (57), No. (1) July.
184- Young, O.J. (1987) : Human Motivation a Cognitive Approach New York : Mac Craw Publishing.
185- Zanting, A; Jan, V.D. (2001) : Student Teachers Beliefs about Mentoring and Learning to Teach During Teaching Proctics Journal of Educational Psychology. No. (77).

محتويات البحث

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

تم بحمد الله

رقم الإيداع : ١٤٩٨٨ / ٢٠٠٩

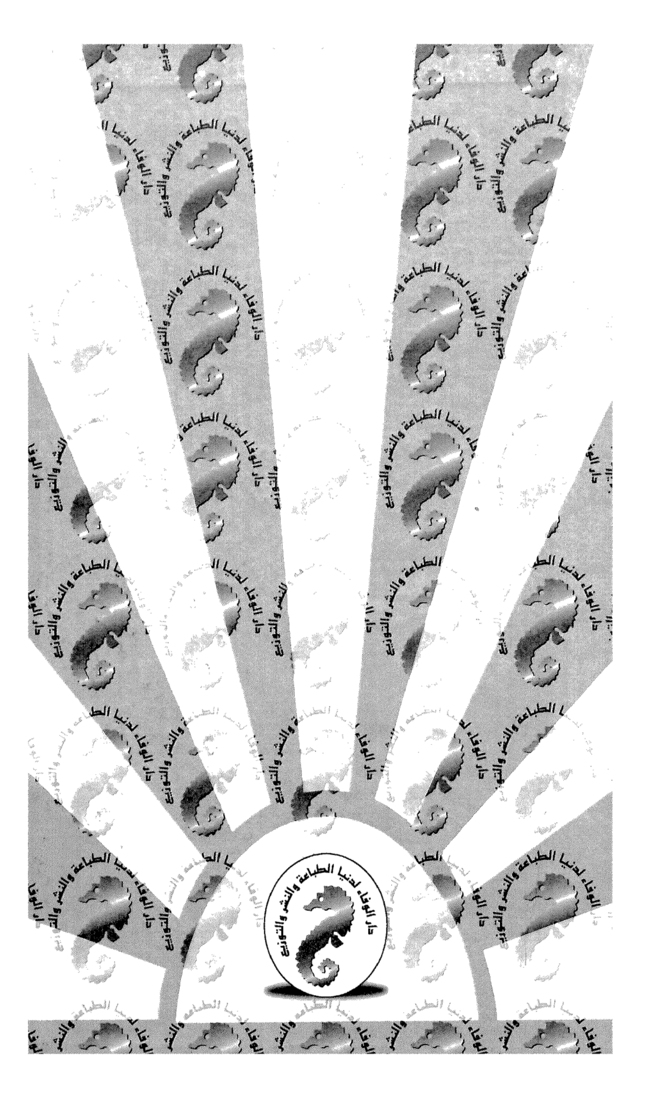
الترقيم الدولى : ٧- ٧٣٩- ٣٢٧ - ٩٧٧ - ٩٧٨

مع تحيات

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية




دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


«الأستاذية الراعية» العلاقة المنتورية
دور الأستاذ الجامعي في رعاية طلابه الباحثين
لتعميق الانتماء للجامعة ومستوى الطموح
الدكتور

